



Kujala Jenni & Käräjäoja Saila

“Vaikkei ossaiskaan jotaki yksinkertaista asiaa nii ei ala silleen moittimaan, että kyllä tää pitäis jo osata”: Yhdeksäsluokkalaisten lukioppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta

Pro gradu –tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan tutkinto-ohjelma
2020
6.5.2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Vaikkei ossaiskaan jotaki yksinkertaista asiaa nii ei ala silleen moittimaan, että kyllä tää pitäis jo osata”: Yhdeksäsluokkalaisten lukioppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta (Jenni Kujala & Salla Käräjäoja)

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2020

Tässä pro gradu –tutkimuksessa selvitetään yhdeksäsluokkalaisten lukioppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu lukivaikeuden määritelmästä ja lukivaikeuden vaikutuksista oppimiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan kolmiportaisen tuen toteuttamista yleisesti sekä käsitellään erityisesti yläkoulussa käytettyjä tuen muotoja.

Tutkimuksen kohdejoukko koostuu 40:stä kahden eri Pohjois-Suomen koulun yhdeksäsluokkalaista, jotka erottuivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia seulovassa testissä vähintään kahdella viidestä osa-alueesta. Tutkimuksen aineistona on kohdejoukolle tehty yksilöhaastattelut, jotka on kerätty osana Lukihanke Pohjoista. Tutkimusmenetelmä on laadullinen ja aineiston analyysissä on käytetty fenomenografista analysointimenetelmää, jonka tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää oppilaiden käsityksiä ilmiöstä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaiden käsitysten mukaisesti hyvään tukeen vaikuttaa erilaiset tekijät, jotka jaottelemme tuloksissa *koulussa annettavaan tukeen, koulun ulkopuoliseen tukeen sekä oppimisympäristön merkitykseen*. Tuloksissa käy ilmi, että koulussa annettavasta tuesta vuorovaikutuksella on suuri merkitys hyvää koulunkäynnin tukea tarjottaessa, mikä korostui niin luokkakavereiden, kuin koulun henkilökunnan kohdalla. Koulun ulkopuolista tukea saadaan kavereilta, sisaruksilta ja vanhemmilta, joista vanhempien tuki koetaan tärkeimmäksi. Oppimisympäristön merkitykseen vaikuttavat fyysiset ja sosiaaliset tekijät ja niiden merkitys on oppilaalle tärkeä ja yksilöllinen. Oppilaiden käsitykset hyvästä tuesta koostuvat hyvin erilaisista asioista ja tutkimuksemme johtopäätöksinä toteamme vuorovaikutteisuuden, oppilaantuntemuksen, kaikilla osa-alueilla tapahtuvan vahvuuksia hyödyntävän eriyttämisen, sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkittävimmiksi tekijöiksi tukea toteutettaessa.

Tutkimuksemme tärkein anti on lukioppilaiden äänen saaminen kuuluvaksi. Tutkimuksemme tulokset ovat merkityksellisiä myös opettajan ja muun koulun henkilökunnan koulutuksia kehitettäessä ja lisäkoulutuksia suunniteltaessa. Koulun henkilökunnalla täytyy olla tietoa lukivaikeudesta ja taitoa sen testaamisessa sekä siinä tukemisessa. Koska ei ole yhtä oikeaa tapaa tukea lukioppilasta, vuorovaikutukseen tulee panostaa, jotta saadaan selville jokaista oppilasta parhaiten tukevat keinot. Vuorovaikutusta on kehitettävä niin kodin ja koulun, kuin oppilaan ja koulun henkilökunnan välillä. Tulosten valossa sosiaalista kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tulee tukea systemaattisesti.

Avainsanat: lukivaikeus, tuki yläkoulussa, kolmiportainen tuki, vuorovaikutus, eriyttäminen, fenomenografia.

University of Oulu

Faculty of Education

“Vaikkei ossaiskaan jotaki yksinkertaista asiaa nii ei ala silleen moittimaan, että kyllä tää pitää jo osata”: Yhdeksäsluokkalaisten lukioppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta (Jenni Kujala & Salla Käräjäoja)

Pro gradu -tutkielma, 82 pages, 1 appendix

May 2020

The purpose of this study is to find out what ninth-graders with reading and writing difficulties consider good learning support. The theoretical framework of the study includes the definition of reading and writing difficulties ie a combination of dyslexia and dysgraphia and their impact on learning. In addition, this study considers the implementation of the three-step support in general as well as the different forms of support in upper classes in comprehensive school.

The target group consists of 40 pupils on the 9th grade in two different schools in northern Finland. They were selected according to their performance in a test screening difficulties in reading and writing. If their result was deviant in at least two of the five areas, they were included in the study. The research material consists of personal interviews conducted among the target group. These interviews were carried out as part of (Lukihanke Pohjoinen) Literacy Project for Northern Finland. This is a qualitative study using phenomenographic analysis.

The results of the study indicate that according to the pupils well functioning communication is very important in offering good support to learners with difficulties. The significance of interaction was highlighted both between the classmates and the school staff. The results of our study reveal that good and comprehensive support included also support from outside school. The pupils received this support from their friends, siblings and parents. Parental support was estimated as the most important of these modes of support.

The concept of good support varied according to individual pupils regarding both learning environments and learning techniques. As a result of this study we draw the conclusion that the most important factors in the implementation of support for pupils with learning difficulties are good interaction between people, the teacher's being familiar with the abilities of their student and the use of individualised teaching which utilises the learner's strengths in all areas as well as the cooperation between school and home.

Keywords: dyslexia, supporting in secondary school, three-step support, interaction, differentiation, phenomenography

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Lukivaikeus.....	7
2.1	Lukivaikeuden määritelmä	7
2.2	Lukiopetus	9
2.3	Lukivaikeuden vaikutus yläkoulussa	15
3	Koulunkäynnin tuki	19
3.1	Kolmiportainen tuki.....	19
3.2	Tuen toteuttamisen periaatteet yläkoulussa	21
3.3	Tukimuodot yläkoulussa.....	24
4	Tutkimuksen toteutus	31
4.1	Tutkimuskysymykset.....	31
4.2	Tutkimusmenetelmät	31
4.3	Aineisto.....	33
4.4	Aineistonkeruumenetelmä	34
4.5	Analyyysin vaiheet	35
5	Tutkimustulokset.....	43
5.1	Koulussa annettava tuki.....	43
5.2	Oppimisympäristö.....	53
5.3	Kouluajan ulkopuolinen tuki	56
5.4	Tulosten yhteenveto.....	58
6	Pohdinta	60
6.1	Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset.....	60
6.2	Luotettavuus ja eettisyys.....	64
	Lähteet	67

1 Johdanto

Tutkimustulosten mukaan on yleisesti havaittu, että suomalaisnuorten luku- ja kirjoitustaito on heikentynyt ja erityisesti pohjoissuomalaisen poikien lukemisen taidot ovat huonontuneet (Kairaluoma, 2018; Pöysä & Kupiainen, 2018; Vettenranta ym., 2016; OECD, 2015). Luku- ja kirjoitustaito vaikuttaa kaikkeen oppimiseen koulussa, jonka vuoksi tutkimme tutkimuksemme yläkoulun yhdeksäsluokkalaisten lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksisten oppilaiden (myöhemmin lukioppilas) käsityksiä hyvästä ja heitä hyödyttävästä koulunkäynnintuesta. Aihetta on tutkittu ulkomailla nuorten aikuisten ja aikuisten kokemuksista käsin (O'Byrne, Jagoe & Lowler, 2019; Shaw & Anderson, 2018; Pirttimaa, Takala & Ladonlahti, 2015; Wennås Brante, 2013), mutta nuorten näkökulmia ja etenkin suomalaisten lukioppilaiden kokemuksia koskeva tutkimus on vähäistä. Nuorten oman näkemyksen esiin tuominen on tärkeää, jotta tukea suunnitellaan ja kohdennetaan oikein. Tutkimuksemme tärkeyden ja ajankohtaisuuden lisäksi olemme kiinnostuneita tästä aiheesta, sekä heränneet miettimään, tarjotaanko yläkoulussa tarpeeksi tukea lukemisen- ja kirjoittamisen vaikeuksiin.

Jokaisella oppilaalla on yksilölliset oppimisedellytykset, joihin vaikuttaa geneettisen perimän lisäksi ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa koetut tapahtumat (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 33; Snowling, Muter & Carrol, 2007; Snowling, Gallagher & Frith, 2003). Aron ja kumppaneiden (2019) artikkelin mukaan oppimisvaikeuksien vaikutus näkyy myöhemmin elämässä työn saannissa ja pysyvyydessä negatiivisesti. Tämän lisäksi henkilöillä, joilla on oppimisvaikeuksia, on enemmän mielenterveysongelmia, opinnot venyvät tai niitä on vaikea saada hoidettua loppuun peruskoulun jälkeen (Aro ym., 2019). Murrosikä on kriittinen nivelvaihe koulusävytusten ylläpitämisessä (Véronneau & Dishion, 2011), jonka vuoksi on löydettävä nuoria lukioppilaita hyödyttäviä sekä ennaltaehkäiseviä että psykologista hyvinvointia tukevia elementtejä sisältäviä tukikeinoja (Aro ym., 2019).

Lukivaikeus on yleisin ja erityinen kapea-alainen kieleen pohjautuva oppimisvaikeus (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 71; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 16). Lukivaikeudesta käytetään yleiskäsitettä dysleksia, joka määritellään kehitykselliseksi kielelliseksi vaikeudeksi ja on usein perinnöllinen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 70). Oppilailla on perusopetuslakiin (642/2010, 16 §) kirjattu oikeus saada tarvitsemaansa tukea koulunkäyntiinsä, mikä voidaan järjestää tukiopetuksena tai muuna opetussuunnitelman perusteissa (2014, 61) ja/tai perustusopetuslaissa säädetyillä tavoilla.

Tutkimuksessamme selvitämme kahden eri Pohjois-Suomen koulun yhdeksäsluokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia omaavien oppilaiden käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta. Tutkimuksessamme litteroimme ja teemoitteleimme Lukihanke Pohjoista varten hankitut haastatteluäänitteet, joista esille nousseita toiveita ja käsityksiä analysoimme teoriaan peilaten. Jotta annettavalla tuella saavutettaisiin paras mahdollinen hyöty, on tärkeää kuunnella oppilaiden omia toiveita ja käsityksiä hyvästä tuesta ja oppimista tukevasta oppimisympäristöstä koulussa. Lisäksi aineistostamme kävi ilmi, että kouluajan ulkopuolinen koulunkäynnin tuki oli merkittävässä roolissa.

Tutkielmamme aluksi käymme läpi lukivaikeuteen ja koulunkäynnin tukeen liittyvää aiempaa tutkimusta sekä teoriaa. Tutkimuksen toteutus osiossa kerromme fenomenografisen tutkimuksemme toteutuksesta ja esittelemme analyysiamme. Tämän jälkeen käymme läpi tutkimustuloksemme vuorovaikutteisesti teorian kanssa ja pohdimme tutkimuksemme päätuloksia, luotettavuutta, eettisyyttä, antia tieteenalallemme, sekä esittelemme jatkotutkimusaiheita.

2 Lukivaikeus

Lukemis- ja kirjoittamisvaikeus (myöhemmin lukivaikeus) voidaan määritellä usealla eri tavalla. Määritelmästä riippuen lukivaikeuden yleisyys koko väestössä on noin 3-15 %. (Al-Lamki, 2012; Nopola-Hemmi ym., 2000, 771.) Lukivaikeus voidaan määritellä dysleksiana eli erityisenä lukemisen ja kirjoittamisen häiriönä tai muutoin lukemisen ja kirjoittamisen oppimisvaikeuksina (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 71). Lukemisen vaikeuksiin on viitattu hyvin monenlaisilla termeillä, esimerkiksi dysleksia, kehityksellinen dysleksia, erityinen lukemisvaikeus ja lukemisen vaikeus (Kamhi & Catts, 2014b, 51). Lukivaikeus näyttäytyy ongelmina lukemisen ja kirjoittamisen taitojen hallinnassa ja oppimisessa, ja on kytköksissä kielellisiin taitoihin. Lukivaikeuden tukeminen ja tunnistaminen perustuvat joko psykologiseen tai pedagogiseen arvioon. (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 14, 19.)

Tässä luvussa määrittelemme lukivaikeuden perustuen Lyonin, Shaywitzin & Shaywitzin (2003) sekä kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) määritelmiin. Lukivaikeus saa erilaisia ilmenemismuotoja eri kielissä (Lyon ym., 2003, 2) ja näyttäytyy eri oppilailla eri tavoin (Panula, 2013). Lukivaikeuden määritelmän jälkeen tarkastelemme koulussa tarjottavaa lukiope-
tusta sekä ala- että yläkoulussa. Tämän kappaleen lopussa kuvaamme yleisiä piirteitä, joita lukivaikeus aiheuttaa oppimiseen erityisesti yläkoulussa.

2.1 Lukivaikeuden määritelmä

International Dyslexia Association (IDA) määrittelee lukivaikeutta seuraavasti:

”Lukivaikeus on erityinen oppimisvaikeus, jolla on neurobiologinen alkuperä. Sitä kuvaavat vaikeudet tarkassa ja/tai sujuvassa sanantunnistuksessa ja heikko oikeinkirjoitus- ja dekodeus-taito. Kuvatut vaikeudet ovat tyypillisesti seurausta kielen fonologisen osataidon heikkoudesta, joka ei ole kognitiivisten kykyjen tai saadun tehokkaan kouluopetuksen perusteella odotuksen-
mukaista. Toissijaisiin vaikutuksiin voivat kuulua vaikeudet luetunymmärtämisessä sekä vä-
hentyneet lukukokemukset, jotka haittaavat sanavaraston ja taustatietämyksen kasvua.” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, 2.)

Kansainvälisen tautiluokituksen (ICD-10) lääketieteellisen diagnoosinimikkeen mukaan luki-
vaikeus on lukemiskyvyn häiriö. Diagnoosin perusteena on joko luetun ymmärtäminen tai lu-
kemistarkkuus. (ICD-10; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 15.) Lyon ym. (2003, 9) ku-
vaavat luetun ymmärtämisen vaikeuksien olevan lukivaikeuden seurannaisvaikutus, kun taas

ICD-10 määritelmässä luetun ymmärtäminen on yksi peruste lukivaikeudelle (ICD-10; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 15). Tulevassa ICD-11 tautiluokituksessa lukivaikeudesta käytetään englanninkielisissä julkaisuissa nimitystä *Developmental learning disorder with impairment in reading*, jonka mukaan lukivaikeuteen liittyy haasteita lukemisen tarkkuudessa, lukusujuvuudessa ja luetun ymmärtämisessä (WHO).

Lukivaikeuden taustalla määritellään olevan puutteita fonologisessa prosessoinnissa (Lyon, 2003, 3). Fonologisen prosessien heikkouden ja perimän vaikutuksen lisäksi myös ympäristötekijät (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 74; Korhonen, 2005, 140; Snowling, Muter & Carrol, 2007; Snowling, Gallagher & Frith, 2003) sekä muut fonologisesta tietoisuudesta riippumattomat tekijät vaikuttavat lukivaikeuden ilmenemiseen (Kudo, Lussier & Swanson, 2015). Lukivaikeuden problematiikassa yhdistyvät kaksi hyvin erilaista osataittoa, sanantunnistus ja ymmärtäminen. Sanantunnistus edellyttää fonologisia taitoja ja sujuvaa dekoddausta, joita voidaan koulussa systemaattisesti opettaa. Ymmärtäminen taas on korkean tason mentaalinen prosessi, jossa yhdistyvät ajattelu, päättely, kuvittelu ja tulkinta. (Kamhi & Catts, 2014a, 3.)

Lukivaikeus saa erilaisissa kielissä erilaisia ilmenemismuotoja (Lyon ym., 2003, 2). Esimerkiksi säännönmukaisessa ja kirjain-äänne -vastaavuudeltaan yhtenevässä suomenkielessä ongelmia ilmenee enemmän lukemisen sujuvuudessa kuin lukemisen tarkkuudessa (Kamhi & Catts, 2014b, 59; Huemer, Salmi & Aro, 2012, 18; Seymour, Aro & Erskine, 2003). Lukivaikeutta voidaan ryhmitellä ilmenemismuotojen mukaan erilaisiin alaryhmiin (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 76). Suomalaisissa lukitutkimuksissa ei usein kuitenkaan käytetä alaryhmitteilyä, koska määritelmien rajat ovat epätarkkoja. Suomalaiseen kontekstiin tehdyssä tutkimuksessa hitaat nimeäjät lukivat hitaasti, mutta tarkasti virheitä välttäen, kun taas nopeat nimeävät lukivat hätiköiden ja epätarkasti. (Kairaluoma, 2014, 15, 45.)

Lukemista kuvaamaan on käytetty simple view of reading –mallia, jonka mukaan lukeminen koostuu teknisestä lukutaidosta eli dekodauksesta sekä ymmärtämisestä, jotka yhdessä erillisinä taitoina muodostavat lukemisen (Nation, 2019; Hoover & Gough, 1990; Gough & Tunmer, 1986). Teknisestä lukutaidosta käytetään myös lähes rinnakkain termejä sanantunnistus, mekaaninen lukutaito, lukemisen perustaidot ja dekodaus (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, 60). Pelkkä sujuva lukeminen ei itsessään varmista luetun ymmärtämistä, mutta se toimii ikään kuin dekodausprosessin ja ymmärtämisprosessin yhdistäjänä tukien ja mahdollistaen luetun ymmärtämisen (Nation, 2019; Pikulski & Chard, 2005, 517) Jos lukija joutuu lukemaan pitkät sanat tavuttaen, liian nopeasti, liian hitaasti, tai lukeminen on virheellistä tai arvailevaa, voi

oleellisen löytäminen tekstistä olla vaikeaa ja pääasioiden ymmärtäminen jäädä puutteelliseksi (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 16).

Lukioppilaiden teksteissä oikeinkirjoitusongelmat ovat tyypillisiä (ICD-10). Tällaisia ovat esimerkiksi predikaattien puuttuminen, liian pitkät virkkeet ja vajaat lauseet. Kirjoittaminen on yleensä hidasta, jolloin esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittaminen ja opetuksen seuraaminen yhtä aikaa käy vaikeaksi. (Holopainen, Aro & Savolainen 2008, 16.) Tutkimuksissa on havaittu, etteivät lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet silti välttämättä esiinny yhdessä (Torppa, Georgiou, Niemi, Lerkkanen & Poikkeus, 2017, 53).

Jos lukivaikeuteen liittyy jokin toinen kognitiivinen oppimisvaikeus, puhutaan komorbiditeetistä eli päällekkäistymisestä (Al-Lamki, 2012; Korhonen, 2005, 159). Esimerkiksi lukemisvaikeuden yhteydessä ilmenevän laskemisen vaikeuden samanaikainen esiintyvyys on noin 40% (Wilson ym. 2012), ja molempia vaikeuksia selittää yhteys heikkoon työmuistiin, sekä hitaaseen tiedonkäsittelyyn (Willcut, 2013). Käytännössä on todettu lukioppilaiden kohdalla esimerkiksi numeroiden ja kirjainten kääntymistä, (6 - 9), numeroiden paikkojen vaihtumista (56 – 65), numeroiden, kirjainten tai tavujen puuttumista tai geminaattavirheitä (kukka – kuka) (Takala & Kontu, 2016, 79). Lukivaikeus hankaloittaa esimerkiksi matematiikan sanallisten tehtävien ratkomista, koska niiden tekninen lukeminen on liian vaikeaa. Hitaan lukemisen vuoksi muisti kuormittuu, jolloin asioiden mielessä pitäminen on vaikeaa. (Kudo, Lussier & Swanson; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 16-17.) Myös useat tutkimukset osoittavat, että lukivaikeuden ja työmuistin heikkouksien välillä on yhteys (Kudo, Lussier & Swanson; Service, 2008, 122). Kielellä on erittäin suuri merkitys oman toiminnan suunnittelussa ja ohjauksessa, tästä syystä yksi lukihäiriön liitännäisoire onkin usein tarkkaavuushäiriö (ICD-10). Lukivaikeus voi jo varhaisessa vaiheessa vaikuttaa negatiivisesti lapsen oppimista koskevaan minäkäsitykseen ja lukioppilaat suoriutuvat koulussa usein muita heikommin (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 16-17).

2.2 Lukiopetus

Lukivaikeuden yksilöllisestä ilmenemisestä johtuvan heterogeenisyyden vuoksi lukioppilaille ei ole olemassa yhtenäistä kuntoutusmenetelmää (Korhonen, 2005, 177). Toisille sopii paremmin täsmällisempi interventio, kun taas toiset tarvitsevat kokonaisvaltaisia lähestymistapoja opetuksessa (Long, MacBlain & MacBlain, 2007). Yhteistä hyödyttävälle menetelmille on oikein kohdistettu ja ajoitettu työ, motivaation ylläpitäminen sekä vahvuuksien hyödyntäminen

(Uusitalo-Malmivaara, 2009, 116; Korhonen, 2005, 175). Mahdollisen lukivaikeuden selvittäminen ja arviointi voi olla joskus haastavaa (Siegel, 2002). Lukiopetuksen pohja suomalaisessa peruskoulussa koostuu kolmesta alueesta, jotka opettajan täytyy tuntea suunnitellessaan lukiopetusta. Nämä osa-alueet ovat oppilas yksilönä, suomen kieli erityispiirteineen sekä lukemisen ja kirjoittamisen prosessit. Lukiopetuksen rajallisen resurssin vuoksi ajankäytön tehokkuus tuen antamisessa nousee merkitykselliseen rooliin, minkä vuoksi tarvitaan arviointia lukivaikeuden ilmenemisestä. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 98-100.) Lukitaitojen kehittämisessä tärkeässä osassa on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, ja annetun negatiivisen palautteen vähyyden on todettu olevan positiivisesti yhteydessä lukitaitojen kehittymiseen (Silinskas ym., 2016, 62). Lisäksi Fletcher, Greenwood ja Parkhill:n (2010) tutkimus osoitti, että kodin ja koulun väliset suhteet ja yhteistyö lukiopetuksessa ovat merkityksellisiä tekijöitä lapsen lukumotivaation kasvattamisen näkökulmasta.

Oppilaalle yksilöllisesti tehty taitojen arviointi on lähtökohtana lukiopetukselle ja sen suunnittelulle (Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, 63). Oppilaan valmiuksien ja taitojen sekä mahdollisuuksien mukaan haasteiden syytaustan selvittäminen on välttämätöntä kohdennetun lukiopetuksen antamiselle (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 99; Paananen, Aro, Kultti-Lavikainen & Ahonen, 2005, 33). Tässä luvussa tarkastelemme lukivaikeuden arviointia, jonka perusteella lukiopetusta oppilaille tarjotaan. Arvioinnin tarkastelemisen jälkeen kuvaamme lukiopetusta ja sen järjestämistä alakoulussa sekä yläkoulussa.

Arviointi

Lukemisen ja kirjoittamisen arviointia koskevat tutkimukset osoittavat, että opettajilla on suuri merkitys lukivaikeuden tunnistamisessa sekä lukioppilaiden oikeanlaisessa kohtaamisessa (Long ym., 2007). Mitä aiemmin lukivaikeudet havaitaan, sitä tehokkaampia interventiot, ja laimeampia seurannaisvaikutukset ovat (Lovett ym., 2017; Takala & Kontu, 2016, 79). Keskeistä ongelmien laajuudesta riippumatta on varhainen tunnistaminen ja tuen varhainen aloittaminen (Snowling, 2013; Holopainen & Savolainen, 2009, 127). Varhaisen tunnistamisen takaa-miseksi käytetään erilaisia seulonta- ja yksilötestejä, joiden avulla selvitetään lukivaikeuden mahdollisuutta sekä sitä, ovatko tietyn oppilaan vaikeudet laaja-alaisia kielellisiä vaikeuksia vai kapea-alaisia kognitiivisia vaikeuksia (Kairaluoma, Haapasalo & Peltonen ym., 2008, 22; Paananen ym., 2005, 31, Siegel, 2002). On tärkeä ymmärtää, että esimerkiksi ADHD:n oireisiin liittyvä tarkkaavaisuuden häiriö voi näyttäytyä lukivaikeutena (Sexton, Gelhorn, Bell ym., 2012).

Lukivaikeuksien arvioinnissa lukioppilaat on suositeltavaa ottaa mukaan oppimistarpeiden arviointiin ja tuen suunnitteluun sekä tavoitteiden asettamiseen, mikä motivoi nuoria työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehittymistä tukevassa arvioinnissa huomioidaan oppilaan vahvuudet ja havaitaan oppilaiden onnistumiset sekä annetaan niistä tunnustusta (Long ym., 2007). Ellei lukivaikeuksia arvioida ja tunnisteta, voi oppiminen käydä hyvin haasteelliseksi (Hategan, Talas & Mosneag, 2015). Siegelin (2002) painottaa lukivaikeuden arvioinnissa huomioimaan lukivaikeuden määritelmään liittyvän subjektiivisuuden, jonka vuoksi tarkan rajanveton tekeminen siitä, onko lukivaikeutta vai ei, voi olla vaikea tehdä.

Lukiopetus alakoulussa

Tyypillisesti alakoulun lukiopetuksessa käytettävät menetelmät ovat perusteiltaan samoja kuin alkuopetusmenetelmät koskien äänne- kirjain vastaavuuden hallintaa ja automatisoitumista, sekä tavurakenteen visuaalista ja auditiivista hallintaa. Tavoitteena on lukea suuren määrän sijasta vähän, mutta sujuvasti. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 100.) Alkuopetuksessa dekoodaustaitojen vahvistaminen ja automatisoituminen sekä sanavaraston rakentaminen ovat merkittävässä roolissa lukiopetuksessa (Kamhi, 2014, 185). Koska suurin osa opiskelusta perustuu lukemiselle, on tarkan ja nopean lukutaidon oppiminen merkityksellistä sen vaikuttaessa luetunymmärtämiseen (Takala & Kontu, 2016, 75). Lisäksi kirjoittamiseen kohdistuvan strategiaopetuksen on osoitettu parantavan tuloksia niin oikeinkirjoituksessa kuin koko kirjoitusprosessissa (Mäki, Vauras & Vainio, 2002, 196-203).

Lukemiseen kehitettyjen interventioiden toteuttaminen ryhmälle samanlaisena tai yksilöllistetyinä näyttää olevan vaikuttavuudeltaan samanlaista (Kairaluoma, 2014, 50). Silinskas ja kumppanit (2016, 61-62) havaitsivat ensimmäisen luokan oppilaita tutkiessaan, että oppilaat, joiden lukemisen lähtötaso ensimmäisen luokan alussa oli heikko ja kehitys hidasta, olivat alhaisesti motivoituneita. Lisäksi opettajan antama yksilöllinen tuki ei näyttänyt olevan yhteydessä lukitaitojen kehittymiseen, vaan suurin hyöty heikkojen ryhmässä saavutettiin juuri ryhmämuotoisella opetuksella (Silinskas ym., 2016, 62). Suomalainen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että osa-aikaisen erityisopetuksen saaminen on yhteydessä lukutaidon suhteelliseen parantumiseen alakoulussa (Panula, 2013, 266).

Kodin ja koulun välinen tiivis yhteistyö sitouttaa vanhempia tukemaan oppilaan lukemisharjoittelua ja herättämään oppilaiden lukuinnostusta (Panula, 2013, 271; Fletcher, Greenwood, Parkhill, 2010; Long ym., 2007). Kodin ja koulun välisen yhteistyön lisäksi myös moniammatillisen yhteistyön kautta saatava tuki voi olla joskus tarpeen. Jos kodin ja koulun tarjoamat

tukikeinot ovat riittämättömät, voidaan tarvita esimerkiksi neuropsykologin tai puheterapeutin antamaa lukikuntoutusta (Qvarnström, 2013; Long ym., 2007).

Lukiopetus yläkoulussa

Alakoulusta yläkouluun siirryttäessä teknisen lukemisen ongelmat ja haasteet näyttävät siirtyvän pääasiallisesti erilaisiksi ymmärtämisen pulmiksi, kuten tekstinymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen vieraissa kielissä (Holopainen, Lappalainen & Savolainen, 2007, 12). Yläkoulussa tarvitaan teknisen lukutaidon opettamisen lisäksi opetusta siitä, kuinka erilaiset tekstit rakentuvat. Erilaisten ymmärtämistä tukevien strategioiden opetuksessa keskitytään merkityksen rakentamiseen oppilaan omien kokemusten ja taustatietojen kautta. (Elleman ym., 2019; Kamhi, 2014, 185). Lukioppilaita esikoulusta yhdeksännelle luokalle seuranneessa tutkimuksessa Panula (2013, 205) jakaa oppilaat lukutaitoprofiileihin lukemisen osa-alueiden (tekninen lukutaito ja luetunymmärtäminen) perusteella. Tästä jaottelusta selviää, että ryhmällä, jolla luetun ymmärtäminen oli ikätasoista, keskiarvo putosi kuudennelta yhdeksännelle merkittävästi muita ryhmiä vähemmän. Tutkimuksen valossa luetun ymmärtämisen merkitys yläkoulussa korostuu teknistä lukutaitoa enemmän.

Käytännössä on havaittu, että nuorille motivoivin ja luontevin tapa on sitoa lukiopetus johonkin ajankohtaiseen oppiaineeseen tai tuleviin kokeisiin, jolloin toiminnan tavoitteellisuus lisääntyy (Vitka, 2018, 152; Wigfield, Mason-Singh, Ho & Guthrie, 2014). Kytettäessä lukiopetus esimerkiksi tuleviin kokeisiin voidaan harjoitella lukusuunnitelmien tekemistä, joka tukee oman toiminnan ohjausta ja vähentää lukemiseen liittyvää stressiä jakamalla lukemistaakkaa pienempiin osiin (Vitka, 2018, 152-153; Wigfield ym., 2014). Yläkoulussa perustaitojen, kuten esimerkiksi tavuttamisen harjaannuttaminen on perusteltua, jos lukemisessa ilmenee suuria ongelmia (Aro, Huemer, Kairaluoma, Wennström & Parikkila, 2008, 54). Toisaalta Vaughn & Wanzek (2014) ovat useisiin tutkimuksiin perustuen esittäneet väitteen, että lukiopetus sisältää usein liian paljon liian helppoja tehtäviä, joten tehtävien tulee olla tarpeeksi haastavia.

Panulan (2013, 266) tutkimuksessa yläkoulussa lukiopetusta saaneiden oppilaiden asenteet lukemista kohtaan olivat positiivisempia ja lisäksi osaaminen eri lukemisen osa-alueilla kehittyi 3-5% paremmin kuin yleisopetuksessa olevilla oppilailla keskimäärin. Myönteisen kehityksen saavuttamiseksi lukioppilaat tarvitsevat intensiivisiä ja tehokkaita interventioita, mikä voi edellyttää kouluja muuttamaan vanhoja toimintatapojaan (Vaughn & Wanzek, 2014). Vielä kahdeksannen luokan lukioppilaille toteutetuilla interventioilla on saavutettu parempia tuloksia lu-

kemisen testeissä, kuin vertailuryhmän lukioppilailla (Vaughn ym., 2012). Lukemisen osataitojen parantumisen lisäksi tutkimukset osoittavat, että oppilaat suhtautuvat hyvin myönteisesti lukemista parantaviin interventioihin (Jeffes, 2016).

Tutkimukset osoittavat, että täsmällisesti annetuilla lukemisen ymmärtämiseen kohdistetuilla interventioilla saavutetaan parempia tuloksia kuin vain perinteisten lukuohjeiden antamisella (Wigfield ym., 2014). Tutkimuksissa (Little, McCoach & Reis, 2014, 392-398; Reis, McCoach, Muller & Kaniskan, 2011), joissa on tutkittu ohjeiden eriyttämisen vaikutusta luetun ymmärtämiseen ja lukusujuvuuteen on osoitettu, että ennen testiä annetut eriytetyt ohjeet johtivat samoihin pisteisiin luetun ymmärtämisessä ja samoihin tai korkeampiin lukemiin lukusujuvuudessa kontrolliryhmään verrattuna. Käytännössä on havaittu, että sekä suullisesti, että kirjallisesti annetut selkeät ohjeet helpottavat kaikkia oppilaita. Etenkin koetilanteessa kysymysten selkeyttäminen ja ääneen lukeminen hyödyttävät lukioppilaita (Vitka, 2018, 125, 160.) Edellä mainittujen lukemista tukevien keinojen lisäksi lukioppilaita auttava lukustrategia voi olla esimerkiksi ennakointi, jota harjoitellaan kuvien tai otsikoiden avulla, jolloin aiempi tieto virittyy ja liittyy uuteen asiaan (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 15) tai tiivistelmän tekeminen lukemisen yhteydessä, joka tukee luetun ymmärtämistä, koska siinä joutuu erottelemaan pää- ja sivuseikat toisistaan. Lisäksi tekemällä kysymyksiä siitä, mitä juuri luki, voi testata ymmärtääkö. (Takala & Kontu, 2016, 77; Ciardiello, 1998.)

Kun lukeminen on haasteellista, on oppilaiden löydettävä erilaisia kompensatiokeinoja itsetunnon ja lukemismotivaation ylläpitämiseksi ja esteiden voittamiseksi (Vitka, 2018, 152; Wigfield ym., 2014, Long ym., 2007). Käytäntö on osoittanut, että isommalla fontilla tai tietyllä kirjasimella, alleviivauksilla, värillisen kalvon läpi lukemisella tai lukuikkunan avulla on voitu helpottaa tekstien käsittelyä ja lukemista, joskin tutkimusten tulokset ovat osin ristiriitaisia niiden hyödyllisyydestä (Uccula, Enna & Mulatti, 2014). Opettajan luoman myönteisen ilmapiirin, tunnin struktuurin, opetustapojen ja -menetelmien tarkistamisen lukioppilaille sopiviksi on havaittu helpottavan lukioppilaita ja ympäröivän kulttuurin on tutkittu selittävän lukioppilaiden koettua ahdistusta ja erilaisten selviytymiskeinojen käyttöä (Novita, Uyun, Witruk & Siregar, 2019; Takala & Kontu, 2016, 79-80; Long ym., 2007).

Lapsen ja nuoren psykososiaalisten tarpeiden sekä motivaation ylläpitämisen valossa opettajan on tärkeää välttää negatiivisten tunteiden liittämistä lukiopetukseen (Silinskas ym., 2016, 62; Qvarnström, 2013). Lukioppilailla motivaation ja pitkäjänteisyyden puutetta ilmenee juuri

haastavien kirjoittamis- ja lukemistehtävien teossa (Panula, 2013, 269). Opetussuunnitelma velvoittaa luomaan itsetunnolle vahvistavia onnistumisen ja osaamisen kokemuksia, mikä on huomioitava lukiopetuksessa, jonka lisäksi oppilaan tulisi oppia näkemään realistisesti omat kehittymistarpeensa sekä vahvuutensa (Opetushallitus, 2014, 281). Oppilaan lukemismotivaation, suoritusstrategioiden ja minäkäsityksen kannalta merkityksellistä on opettajan antama palaute ja hyväksyntä sekä kannustaminen (Panula, 2013, 269). Palautteenantotavalla on suuri merkitys siihen, kuinka paljon palaute vaikuttaa oppilaaseen (Hattie & Timberley, 2007). Lukioppilaille on hyödyllistä johdonmukainen ja konkreettinen palautejärjestelmä, jonka avulla nuoren edistytminen ja onnistumiset osoitetaan (Kairaluoma, 2014, 51; Long ym., 2007; Davies & Weekes, 2005).

Lukemisen vaikeudet ovat suhteellisen pysyviä ja osa-aikaisen erityisopetuksen avulla vain pienessä osassa tapauksista lukemisvaikeus saadaan kuntoutettua kokonaan (Panula, 2013, 226). Sama interventio voi vaikuttaa positiivisesti lukemisen kehittymiseen, mutta vaikutukset voivat eri oppilailla ilmetä eri tavalla (Kairaluoma, 2014, 41). Osalla oppilaista teknistä lukutaitoa tai luetunymmärtämistä pystytään parantamaan, mutta siitä huolimatta vaikeuksia on verrattaessa ei-lukivaikeuksisten oppilasjoukkoon (Panula, 2013, 262). Lukivaikeus ei katoa alakoulusta yläkouluun ja edelleen aikuisuuteen siirryttäessä, mutta vielä nuoruusiässä voidaan erilaisilla oikeisiin lukemisen osa-alueisiin kohdistetuilla interventioilla saavuttaa hyödyllisiä tuloksia (Scammacca, Roberts, Vaughn, Edmonds & Wexler, 2007).

Lukituen tarjoamisen osalta on tuen vaikuttavuuden ja tarpeen näkökulmasta merkityksellistä arvioida, olisiko täsmällisen lukemiseen vaikuttavan tuen tarjoamisen sijaan kompensoivien tuen muotojen, kuten opiskelustrategioiden tai toiminnanohjauksen opettaminen hyödyllistä (Vitka, 2018, 142; Kairaluoma, 2014, 51). Reiter, Tucha ja Lange (2005) havaitsivat tutkimuksessaan, että lukioppilailla on puutteita eri toiminnanohjauksen osa-alueilla ja Gooch, Thompson, Nash, Snowling ja Hulme (2016), sekä Brosnan, Demetre, Hamill, Robson, Shepherd ja Cody (2002) ovat tutkimuksissaan todenneet lukitaitojen ja toiminnanohjauksen välillä olevan vahva yhteys. Toiminnanohjauksen avulla suunnitellaan omaa toimintaa, aloitetaan tehtäviä ja toimintoja, luodaan tavoitteita sekä hallitaan omaa käytöstä tavoitteen mukaan (Barbosa, Rodrigues, de Mello, E Silva, Bueno, 2019; Vitka, 2018, 142). Käytännössä on todettu, että toiminnanohjauksen ollessa puutteellinen voi esimerkiksi kirjan esiin ottaminen oma-aloitteisesti olla hankalaa, jonka vuoksi puutteet näkyvät lähes kaikessa oppimisessa, ja usein myös oppimisstrategioissa (Vitka, 2018, 142). Knoop-Van Campen, Segers ja Verhoeven (2019) ovat havainneet auditiivisen tuen lisäämisen tukevan lukioppilaiden toiminnanohjausta ja oppimista.

2.3 Lukivaikeus yläkoulussa

Lukutaidolla on tutkimusten valossa suuri merkitys koulussa menestymiseen (Panula, 2013, 262; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen 2008). Lukemisen alkuvaiheessa lukivaikeus näkyy lukemaan oppimisen työläytenä ja hitautena, kun taas myöhemmissä vaiheissa ongelmia esiintyy oikeinkirjoituksessa, virhealttiudessa sekä lukemisen hitaudessa ja sujuvuudessa (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 15). Haasteet lukitaidoissa ulottuvat usein myös matematiikan ohjeiden ja sanallisten tehtävien ymmärtämiseen sekä vieraan kielen oppimiseen (Holopainen, Aro & Savolainen, 2018, 16-17; Kudo, Lussier & Swanson; Bolt & Thurlow, 2007; Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, 79). Pseudosanojen ja pitkien monitavuisten sanojen lukeminen on tutkimusten mukaan lukioppilaille haastavaa (Kudo, Lussier & Swanson, 2015; Kairaluoma, 2014, 51). Myös sukupuolten välillä lukivaikeuden vaikutuksissa on eroja ja lukemisvaikeudella näyttää olevan suurempi yhteys poikien kuin tyttöjen myöhempään koulutustasoon (Kiuru ym., 2011, 556).

Nuorilla ilmenevät lukivaikeudet ovat hyvin yksilöllisiä ja niillä on erilaisia vaikutuksia oppimiseen eri ympäristöissä. Yleisimpiä ilmeneviä ongelmia ovat ongelmat äidinkielessä ja kaikissa kirjoitetun kielen tehtävissä. (Kudo, Lussier & Swanson; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 15.) Koska lukivaikeus ilmenee eri aineissa eri tavoin, on tärkeää tehdä jatkuvaa lukitaidon arviointia (Siegel, 2002). Esimerkiksi kuudennen luokan luetunymmärtämisen tason on tutkittu olevan vahvasti yhteydessä yläkoulun koulumenestykseen lukuaineissa ja teknisen lukutaidon taas äidinkielessä ja englannissa menestymiseen (Panula, 2013, 186).

Lukivaikeus tekee tutkimusten mukaan yläkoulussa vieraiden kielten ja erityisesti englannin kielen oppimisesta hankalaa (Seymour, Aro & Erskine, 2003). Yläkoulussa vieraiden kielten opittava aines vaikeutuu ja lisääntyy huomattavasti. Esimerkiksi englanti on kirjain-äännevas- taavuudeltaan hyvin erilainen kuin suomen kieli, mikä hankaloittaa kielen omaksumista lukiopilaalla (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 104; Pitkänen, Dufva, Harju, Latva & Taittonen, 2001, 85). Laajat sanastot haastavat mieleen painamista erityisesti silloin, kun nimeämisessä on vaikeuksia. Sanastojen mieleen painuminen on tukiranka kielen oppimiselle, minkä vuoksi tuen kohdistaminen siihen olisi tärkeää (Elleman, Oslund, Griffin & Myers, 2019; Vitka, 2018, 177.) Lisäksi kielen opiskelua haittaa konsonanttikasaumallisten sanojen oikeinkirjoitus, ääntäminen sekä kuullun ymmärtäminen (Kudo, Lussier & Swanson; Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 16). Opetettaessa vierasta kieltä kielen äänteiden opetteluun on käytettävä lisääntynyttä aikaa ja muisti-

ankkureita, eli muistisääntöjä. Oikeinkirjoituksessa kannattaa opettaa samalla tavoin kirjoitettavien sanojen ryhmiä, jotta käsitys siitä, miten jokin äänne yleensä kirjoitetaan, kehittyisi. Kie-lioppia opetetaan lause-esimerkkien avulla, jolloin varasto ankkurilauseista kertyy, ja oppilas pystyy vertaamaan uusia rakenteita aiemmin opittuihin. Tähän tarkoitukseen esimerkiksi laulu-jen sanat ovat hyviä. (Elleman ym., 2019; Service, 2008, 123-124.)

Suulliset harjoitukset hyödyttävät lukioppilaita niin vieraiden kielten oppimisessa kuin muissa-kin aineissa, koska niitä tehtäessä asia saattaa muistua kirjallista tehtävää paremmin mieleen (Moilanen, 2008, 131; Bolt & Thurlow, 2007). Tästä syystä Moilasan (2008, 131) mukaan kai-kenlainen suullistaminen on hyödyllistä ja Aro kollegoineen (2018, 52) suosittelee sallimaan lukioppilaille myös kokeiden suullisen täydentämisen. Matemaattisten tehtävien kohdalla tut-kimustulokset suullistamisen hyödyistä tehtävästä suoriutumiseen ovat osin hieman ristiriitaisia tapauksissa, joissa lukivaikkeudet ja matemaattiset vaikeudet päällekkäistyvät. Olennaisena ris-tiriitaisista tutkimustuloksista huolimatta pidetään sitä, että oppilailla on mahdollisuus valita suullinen suoritustapa tai pyytää ohjeiden ääneen lukemista niin halutessaan. (Bolt & Thurlow, 2007.)

Yläkoulun monipuoliset ja pitkiä tekstejä sisältävät ainesisällöt haastavat lukioppilasta ihan eri tavalla kuin alakoulussa. Luetun ymmärtäminen etenkin lukuaineiden kohdalla nousee yläkou-lussa merkitykselliseksi tekijäksi koulusuoriutumisessa (Panula, 2013). Usein keskeisin luku-aidon ongelma on nuorilla lukemisen hitaus, jolloin lukeminen käy työlääksi tekstin lisäänty-essä ja ymmärryksen muodostuminen vaikeutuu (Holopainen, Aro & Savolainen, 2008, 28.) Yhdessä ja ääneen kirjan lukeminen mahdollistaa hyvin vaikeiden sanojen selittämistä ja kirjan sisällön käsittelyä samanaikaisesti lukemisen kanssa (Roiha & Polso, 2018, 181; Bolt & Hur-low, 2007). Vitka (2018, 177) painottaa, että oppilaiden kanssa tulisi opetella erilaisia muisti-teknikoita.

Lukioppilaat eivät lue yhtä paljon kuin hyvät lukijat, minkä seurauksena he saavat vähemmän kielellisiä kokemuksia, ja näin kuilu hyvien ja heikkojen lukijoiden välillä edelleen kasvaa. Ilman harjoitusta ja opastusta kukaan ei kehity taitavaksi lukijaksi. (Catts, Kamhi & Adolf, 2014, 79, 101.) Käytännössä on havaittu, että jos oppilas ajattelee olevansa huonompi lukija kuin muut, hän saattaa alkaa vältellä lukemista, mikä on lukivaikkeuden kuntoutuksen näkökul-masta haasteellista (Takala & Kontu, 2016, 78). Parhaiten lukeminen kehittyy lukemalla, ja tästä syystä luokissa tulisi olla paljon saatavilla kirjallisuutta, joka motivoi lukemaan. Isommilla

oppilailla tällaista kirjallisuutta ovat esimerkiksi sarjakuvat ja tietokirjat. (Elleman ym., 2019; Roiha & Polso, 2018, 179-180.)

Kokeessa lukioppilaan suoriutumista parantaa rauhallinen tila sekä mahdollinen lisäaika, jotta oppilas saa mukauttaa kokeen tekemisen omaan tahtiinsa (Takala & Kontu, 2016, 80; Bolt & Thurlow, 2007). Kokeen selkeä ulkoasu, selkeät kuvat ja kysymykset sekä tekstin asettelu ovat merkityksellisiä. Selvät ohjeet ja esimerkiksi esseevastausten harjoittelu etukäteen helpottavat oppilaita toimimaan kokeessa. Jaksottaminen ja isojen kokonaisuuksien pilkkominen hallittaviin osiin tukee kaikkien, mutta erityisesti lukioppilaiden koetilanteita ja opiskelua. (Takala & Kontu, 2016, 80.) Nuorelta, jolle kirjoittaminen tuottaa hankaluuksia, monivalintakysymykset ja suulliset kysymykset saattavat onnistua paremmin (Kairaluoma, Haapasalo, Peltonen, Aro & Wennström, 2008, 25).

Lukioppilaat saattavat saada kouluarjessa osakseen epäoikeudenmukaista kohtelua, kun läksyt on tehty väärin, tehtävien vastaukset ovat väärinä tai oppilas ei etene muiden tahdissa. Tästä syystä opettajien välinen yhteistyö on tärkeää, jotta oppilaan lukivaikeus huomataan ja sitä tuetaan oikein kokonaisuus huomioiden. (Takala & Kontu, 2016, 79; Turse & Albrecht, 2015; Jokinen, 2012, 116.) Näin voidaan mahdollisesti ehkäistä lukioppilailla myöhemmin ilmeneviä mielenterveysongelmia ja välttyä opintojen venymiseltä (Aro ym., 2019)

Joissain tapauksissa oppimisvaikeuden seurauksena tulevat haasteet voivat kasvaa voimakkaasti vasta aikuisiässä tai koulun loppumisen jälkeen, jolloin aletaan esimerkiksi tuntea stressiä oppimisvaikeudesta (Stack-Cutler, Parrila & Torppa, 2015, 654). Kouluaikanaan lukivaikeusdiagnoosin saaneiden aikuisten kerrotaan kärsivän arkielämässä erityisesti muistin ongelmista sekä vieraiden kielten oppimisen vaikeuksista (Service, 2008, 121). Vaikka suomalaiseen kontekstiin tehdyssä tutkimuksessa lukivaikeudet eivät olleet suuressa roolissa määritettäessä sosiaalista kompetenssia, lukivaikeus näytti vaikuttavan etenkin ammatillisessa koulutuksessa sosiaalisten taitojen kehittämisessä positiivisesti (Holopainen, Lappalainen & Savolainen, 2007, 55).

Tutkimukset osoittavat sitkeyden ja periksiantamattomuuden olevan tärkeitä tekijöitä lukioppilaan ja lukivaikeuksien aikuisen menestymisessä (Stack-Cutler, Parrila & Torppa, 2015, 653). Lukioppilaat kertovat selviävänsä kysymällä apua, kertomalla avoimesti pulmistaan sekä käyttämällä apuvälineitä, kuten tietokoneen oikolukuohjelmaa. Lukivaikeuteen liittyy usein työmuistin kuormittumista, mikä lisää haasteita myös sosiaalisissa tilanteissa, joissa väärinkäsitysten riski on suurempi verbaalisen prosessin ja samanaikaisen kuuntelemisen vuoksi. (Takala &

Kontu, 2016, 81.) Sitkeät ja joustavat lukioppilaat asettavat ja saavuttavat aikuisena asetettuja tavoitteita, kun he uskovat omiin kykyihinsä ja ponnistelevat positiivisten seurausten saavuttamiseksi (Stack-Cutler, Parrila & Torppa, 2015, 653).

3 Koulunkäynnin tuki

Yläkoulussa tarjottava tuki perustuu kolmiportaiseen tukimalliin ja erilaisiin tukikeinoihin. Tuen käytännön toteuttamiseen liittyy yläkoulun ainesisältöjen ja aineopettajamallin vuoksi tiettyjä haasteita ja rajoituksia, jotka täytyy huomioida käytännön koulutyössä. Kolmiportainen tuki perustuu inklusiivisuuteen sekä varhaiseen tukeen (Turse & Albrecht, 2015). Tuki suunnitellaan aina oppilaan ainekohtainen osaamistaso huomioon ottaen (Vitka, 2018, 27.) Kolmiportaisen tuen tarkoituksena on tehdä perusopetuksesta laadukkaampaa ja oppilaslähtöisempää lisäten eri toimijoiden tekemää yhteistyötä oppilaan eduksi (Takala, 2016, 22; Turse & Albrecht, 2015). Tuen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus ovat tärkeitä kolmiportaisen tuen etuja (Vitka, 2018, 31; Turse & Albrecht, 2015).

Luvun aluksi esittelemme suomalaisessa koulujärjestelmässä käytössä olevan kolmiportaisen tukimallin. Luvun toisessa ja kolmannessa kappaleessa käydään tarkemmin läpi tuen toteuttamiseen liittyviä periaatteita ja konkreettisia tukimuotoja erityisesti yläkoulun näkökulmasta. Luvut käsittelevät, millaisia käytänteitä ja mahdollisuuksia kouluilla on toteuttaa varhaiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisyyn sekä joustavaan nykyaikaiseen opetukseen tähtäävää kouluarkea.

3.1 Kolmiportainen tuki

Sekä perusopetuksessa, että erityisopetuksessa koettiin merkittävä muutos vuonna 2011, kun säädettiin laki perusopetuslain muutoksesta (642/2010), jonka myötä otettiin käyttöön kolmiportaisen tuen malli. Kolmiportaisen tuen päätavoite on varmistaa oppilaan oikeus riittävään koulunkäynnin tukeen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 9-10). Tuki järjestetään ensisijaisesti oppilaan omassa ryhmässä, ellei ole välttämätöntä tuen järjestämisen kannalta, että lapsi siirretään eri ryhmään tai kouluun (Opetushallitus, 2014, 61).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritellään tapa toteuttaa kolmiportaista tukea. Tuki jaetaan kolmeen eri tasoon, joita ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, ja hän liikkuu tarvittaessa tuen eri tasoilla, saaden vain yhdentasoista tukea kerrallaan. Oppilaan tukeminen koostuu erilaisista tukikeinoista, niin yhteisöllisistä kuin yksilöllisistä sekä oppimisympäristöön liittyvistä opetusratkaisuista. (Opetushallitus, 2014, 61.) Kaiken tuen pohjalla on hyvä perusopetus (Takala, 2016, 23), eikä mikään väline tai yksittäinen tukikeino korvaa kokonaisvaltaisen eriyttämisen tarvetta (Roiha & Polso, 2018, 131).

Yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille, ja sen aloittaa yläkoulussa yleensä aineenopettaja tukiopetuksella ja erilaisilla eriyttämisen keinoilla. Aineenopettaja on avainasemassa tuen tarpeen huomaamisessa ja sen nopeassa järjestämisessä (Vitka, 2018, 27.) Yleisen tuen antaminen tapahtuu pääasiallisesti omassa opetusryhmässä ilman erityisten päätösten tai tutkimusten tekemistä, ja pitää sisällään tukiopetuksen lisäksi myös joustavia ryhmittelyjä sekä henkilöstön kanssa yhteistyössä suunniteltua opetusta ja ohjausta (Turse & Albrecht, 2015; Opetushallitus, 2014, 61-62). Laaja-alaisen erityisopettajan tuki yläkoulussa on osa yleistä tukea, ja erityisopettajaa voi konsultoida osa-aikaisen erityisopetuksen tai muun tuen tarpeen ilmetessä (Vitka, 2018, 27; Turse & Albrecht 2015).

Yleisen tuen ollessa riittämätöntä siirretään oppilas tehdyn pedagogisen arvion pohjalta tehostettuun tukeen, joka on yleiseen tukeen verrattuna intensiivisempää, säännöllisempää, monipuolisempaa, useampia tukikeinoja sisältävää, sekä tietoisempaa ja ennalta suunnitellumpaa (Vitka, 2018, 28; Opetushallitus, 2014, 63). Vastuu pedagogisesta arviosta on aineenopettajalla, mutta se tehdään yhteistyössä muiden oppilasta opettavien opettajien, huoltajien ja nuoren kanssa. Aineenopettaja ja laaja-alainen erityisopettaja käyttävät pedagogista arviota tehdessään apunaan havainnointia, seuloja, testejä, annettua tukea, pedagogisia keskusteluita sekä konsultointia. (Vitka, 2018, 28.) Tehostettu tuki suunnitellaan vastaamaan oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja käytettävät tukimuodot kirjataan oppimissuunnitelmaan. Osa-aikaisen erityisopetuksen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys lisääntyy tehostetussa tuessa. (Opetushallitus, 2014, 63.) Tilastokeskuksen (2018) tietojen mukaan vuonna 2017 kolme neljästä oppilaasta, jolla oli tehostettu tuki, osallistui osa-aikaiseen erityisopetukseen, joskin sen määrä on hieman laskenut vuodesta 2004. Osa-aikainen erityisopetus on yleisen tuen oppilasta vahvemmin mukana tehostetun oppilaan arkipäivässä (Vitka, 2018, 28).

Ellei tehostettu tuki riitä saavuttamaan oppilaalle asetettuja oppimisen, kasvun ja kehittymisen tavoitteita, siirretään oppilas erityiseen tukeen, jossa annettava tuki on kokonaisvaltaista. Erityiseen tukeen siirtäminen edellyttää kodin kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi moniammatillista yhteistyötä ja pedagogisen selvityksen tekemistä. Päätös erityiseen tukeen siirtymisestä on hallinnollinen. Erityiseen tukeen kuuluvat pedagogiseen selvitykseen pohjautuvat tukimuodot, opetusjärjestelyt ja opetuksen tavoitteet kirjataan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS), joka laaditaan yhteistyössä huoltajien, oppilaan ja tarvittaessa muiden asiantuntijoiden, kuten psykologin, sosiaalihuollon tai lääkärin kanssa. Erityisessä tuessa oppiaineiden oppimääriä voidaan yksilöllistää tai oppiaineesta vapauttaa, mitä ylei-

sessä ja tehostetussa tuessa ei voida tehdä. (Opetushallitus, 2014, 65-68.) Erityisen tuen päätöksen tekeminen vaatii, että kaikki muut tukimuodot on käyty läpi ja kokeiltu (Vitka, 2018, 29).

Opetussuunnitelman perusteisiin on listattu eri tuen tasoille kuuluvia tukimuotoja, joita ovat esimerkiksi oppimisympäristöön liittyvät ratkaisut, samanaikaisopetus ja erilaiset opetusmenetelmät, työskentely- ja kommunikointitavat, joustavat ryhmittelyt, yhteistyö huoltajien kanssa, tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus, opiskelun painoalueet ja oppilashuollollinen tuki (Opetushallitus, 2014, 65). Opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten muuttuessa rinnalle tulee uudenlaisia tuen muotoja. Erilaisia etenkin yläkoulussa käytettäviä tukimuotoja käsittelemme lisää luvussa *3.3 Tukimuodot yläkoulussa*.

Yhdysvalloissa käytössä oleva RTI- malli (response to intervention), jota suomessa kutsutaan interventiovastemalliksi, muistuttaa hieman suomalaista kolmiportaisen tuen mallia, joskin kolmen tuen tason sijaan puhutaan primaari-, sekundaari- ja tertiääriprevention tasoista (Björn, Aro & Koponen 2015). Mallin avulla pyritään suunnitelmalliseen ja ennaltaehkäisevään tuen järjestämiseen tutkitusti tehokkaiden interventioiden avulla (Björn ym., 2015; Vuorinen, 2015; Fuchs & Douglas, 2012; Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009). Yhdysvalloissa mallia on käytetty kahdella erilaisella sovelluksella, standardimallin mukaisesti, jolloin opetus vastaa ennalta suunnitellun ja tutkitun intervention etenemistä, sekä ongelmaratkaisumallin mukaisesti, jolloin opetus ja tuki on joustavampaa (Berkeley, Bender, Peaster & Saunders, 2009, 86). Mallin käytön tavoitteena on ollut yhtenäistää tukikäytäntöjä sekä soveltaa erilaisia laadukkaita tieteelliseen tietoon perustuvia tukimuotoja (Simonsen ym. 2010).

3.2 Tuen toteuttamisen periaatteet yläkoulussa

YK:n lapsen oikeuksien sopimus, perusopetuslaki ja paikallinen sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittävät opetuksen tehtävät, tavoitteet ja periaatteet, joiden pohjalta perusopetusta järjestetään (Opetushallitus, 2014, 14). Perusopetuksen ja tuen neljän yleisen tavoitteen tarkoituksena on saavuttaa kaikille oppilaille laaja yleissivistys, tukea oppilaiden kasvamista yhteiskunnan jäseneksi, lisätä kulttuurista osaamista, sekä kasvattaa vastuuseen oikeudenmukaisesta ja kestävästä tulevaisuudesta (Hiltunen, Hyytiäinen & Lindroos ym., 2017, 34). Tuki järjestetään aina huomioiden oppilaan oppimis- ja kehitystarpeet sekä vahvuudet (Vitka, 2018, 33; Hiltunen, Hyytiäinen & Lindroos ym., 2017, 49).

Yläkoulussa tuen toteuttamiseen osallistuu aineopettajamallin vuoksi yleensä useampi henkilö kuin alakoulussa (Vitka, 2018, 31). Käytännössä tuen toteuttamisen hyödyt kohdistuvat yksittäisten oppilaiden lisäksi koko luokkaan (Roiha & Polso, 2018, 99; Vitka, 2018, 31). Jo pienillä muutoksilla esimerkiksi oppimateriaalin käytön, opetusmenetelmien tai oppimisympäristöjen suhteen, voidaan vaikuttaa suotuisasti usean oppilaan oppimiseen (Bowl & Thurlow, 2007).

Osa-aikaisen erityisopetuksen antamisessa tuen tehokkuuden näkökulmasta on olennaista kohdistaa tuki perustaitojen, kuten lukemisen, matematiikan ja kirjoittamisen hankkimiseen (Holopainen & Savolainen, 2009, 126). Panulan (2013, 221) seuranta-aineistossa lukioppilaille toteutetun osa-aikaisen erityisopetuksen määrä väheni alakoulusta yläkouluun siirryttäessä ja on tehdyn tutkimuksen valossa riittämätöntä. Yläkoulussa annettavan tuen kehittämisen ja yhtenäistämisen on kuvattu laahaavan verrattuna alakouluun (Panula, 2013, 270). Seuraavaksi tarkastelemme tuen toteuttamisen periaatteita alla laajemmin koulun ja kodin välisen yhteistyön sekä vuorovaikutuksen ja oppilaan tuntemuksen kautta.

Yhteistyö kodin ja koulun kanssa

Koska hyvinvointi ja oppiminen ovat tiiviissä yhteydessä toisiinsa, olisi tukikeinojen oltava molempia osa-alueita ja toisiaan tukevia niin yksilö- kuin koulutasollakin (Holopainen ym., 2016, 10). Huoltajat ovat ensisijaisesti vastuussa lastensa kasvatuksesta, minkä vuoksi koulun on tehtävä yhteistyötä heidän kanssaan. Yhteistyö kodin kanssa tukee huoltajia kasvatustehtävässä sekä parantaa opettajan oppilaantuntemusta. (Hiltunen, Hyytiäinen & Lindroos ym., 2017, 61.) Cook, Dearing & Zachrisson (2018, 221-223) tutkimuksessa vanhempien ja opettajan maininta hyvästä yhteistyöstä oli yhteydessä lasten parempiin akateemisiin ja sosiaalisiin taitoihin sekä vähäisempään häiriökäyttäytymiseen. Opetussuunnitelma velvoittaa koulua tekemään yhteistyötä kodin kanssa, sillä se lisää oppilaiden ja kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia sekä edistää oppilaiden kehitystä ja tervettä kasvua (Opetushallitus, 2014, 35).

Etenkin hiljaisten ja vetäytyvien oppilaiden osalta kodin ja koulu välisen yhteistyön merkitys korostuu, koska vaarana on, ettei heidän avun tarvettaan huomata (Qvanström, 2013). Nuoret tarvitsevat aikuisia niin koulussa kuin kotona ohjaamaan heitä oikeisiin valintoihin (Vitka, 2018, 35). Yhteistyön avulla varmistetaan, että kotona ja koulussa odotukset ja käytännöt ovat yhdenmukaisia. Lisäksi huoltajia kiinnostaa lapsen opetuksen järjestäminen ja siihen liittyvät päätökset. (Mitchell, 2018, 114.) Myös vanhemmille voi opettaa opiskelustrategioita esimerkiksi vanhempainilloissa, jolloin heidän on helpompi tukea lapsiaan esimerkiksi kokeisiin lukemisessa (Roiha & Polso, 2018, 101). Tutkimusten valossa toverisuhteiden merkitys kasvaa

etenkin silloin, kun vanhempien tuki on vähäistä (Espinoza, Gillen-O’Neel, Conzaes & Fuligni, 2014). Itsetunnon ja opiskelumotivaation kannalta on tärkeää kuulla oppilasta itseään etenkin iän karttuessa. Nuoret ovat usein hyvin tietoisia siitä, mikä saattaisi auttaa tai olisi auttanut epäonnistumisen hetkellä. (Vitka, 2018, 34-35.)

Oppilaantuntemus ja vuorovaikutus

Kaikilla opettajilla on erilainen tapa luoda suhteita oppilaisiin. Saloviita (2014, 59) kirjoittaa, että aineenopettajat pitävät yllä asiallisia ja hieman etäisiä välejä, kun taas luokanopettajat näyttäytyvät isä- tai äitihahmoina. Tutkimustiedon valossa parhaalta näyttäisi malli, jossa korostetaan empaattisuutta ja lämpimyyttä. Tällainen malli vähensi häiriöitä ja näytti edistävän oppilaiden koulumenestystä. (Saloviita, 2014, 59.) Opettajan empaattisuus oppilaita kohtaan on yhteydessä onnistuneiden opettaja –oppilassuhteiden rakentumiseen sekä oppilaiden motivoitumiseen (Goroshit & Hen, 2016.) Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa avoimuus on tärkeää (Vitka, 2018, 125). Kun emotionaaliset tarpeet huomioidaan, lapsen on helpompi osallistua koulutyöhön. Erityisesti silloin, kun opettajasta ajatellaan myönteisesti, oppiminen on tehokkaampaa (Saloviita, 2014, 60; Long ym., 2007). Opettajan lisäksi luokahuoneen muut sosiaaliset suhteet ovat merkityksellisiä ja metropolialueen nuorten osaamisen ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä tutkittaessa selvisi, että yläkoulun edetessä luokan merkitys osaamisen selittämisessä kasvoi (Hotulainen ym., 2016, 7).

Lukioppilaat, jotka tarvitsevat paljon tukea, kokevat usein epäonnistumisen tunteita (Long ym., 2007). Nurmin, Aunolan ja Onatsu-Arvilommin (2001) alisuoriutumisteorian mukaan heikkominakäsitys on yhteydessä heikompaan koulumenestykseen. Epäonnistumisen tunteita kokenut ja heikon itsetunnon omaava oppilas on erityisen altis pelolle, ahdistukselle, suuttumukselle ja masennukselle, ja opettajan täytyy huomioida näiden tunteiden mahdollinen negatiivinen vaikutus oppimiseen. Negatiivisen kehän voi pysäyttää huumorin, struktuurin, yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tuleminen tunteen lisäämisen, sekä myönteisen oppimisympäristön avulla. Opettajan on tärkeä lisäksi tietää, miten kutakin oppilasta yksilönä motivoidaan. (Mitchell, 2018, 324-325.) Hyväksyvä suhtautuminen oppilaita kohtaan viestii siitä, että oppilaan menestymisen mahdollisuuksiin ja kykyihin uskotaan (Long ym., 2007; Saloviita, 2007, 60). Tutkimukset osoittavat, että opettajat uskovat oppimisvaikeuksisten oppilaiden kykyihin ja onnistumiseen kontrolliryhmää vähemmän, mikä vähentää oppilaan omaa panostusta koulutyöhön (Woodcock & Hitches, 2017).

Vastavuoroisuuden merkitys ihmissuhteissa on erittäin tärkeää, ja opettajan hyväksyessä oppilaan, oppilas todennäköisemmin hyväksyy opettajan. (Saloviita, 2014, 59; Tomlinson, 2008). Oppilaantuntemus ja opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuvat päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa (Pennings, 2014). Tutkimusten mukaan vuorovaikutussuhteen alkuvaiheeseen käytetty aika ja oppilaalle annettu emotionaalinen tuki ennustavat annettua oppimisentukea. Lisäksi oppilaan kehitystä ja kasvua tukee oppilaan ja opettajan välinen säännöllinen, vastavuoroinen ja lämmin vuorovaikutus. (Curby, 2013, 563-565; Tomlinson, 2008.) Hyvän oppilaantuntemuksen avulla oppimisen tahti on mahdollista pitää sopivana, jolloin oppilaille syntyy riittävästi oppimisen mahdollisuuksia (Mitchell, 2018, 413; Bowl & Thurlow, 2007). Tutkimukset osoittavat, etteivät tieteellisesti tehokkaiksi todetut opetusmenetelmät ole tehokkaita, ellei oppimiselle varata riittävästä aikaa (Konrad, Helf & Joseph, 2011).

3.3 Tukimuodot yläkoulussa

Tässä luvussa esittelemme aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen yläkoulussa käytettyjä konkreettisia tukikeinoja. Tukimuotojen ja niiden käyttösovellusten kirjo on laaja, ja esittelemme tässä keskeisimmät tukimuodot. Jaoimme tukimuodot viiden otsikon alle, joita ovat *eriyttäminen, apuvälineet, opetusjärjestelyt, yhteisopetus ja koulunkäynninohjaaja sekä oppimisstrategiat*.

Tutkittaessa metropolialueen koulujen rehtorien näkemyksiä tuen käytänteistä, rehtorit nimesivät keskimäärin 15 tehostetun ja 14 yleisen tuen käytännettä. Näitä olivat esimerkiksi eriyttäminen, tukiopetus ja opettajien yhteistyö. Verrattaessa rehtorien mainitsemia tukikäytäntöjä koulun osaamisen kehitykseen selvisi, että rehtorin maininta tiimiopettajuudesta tai selkokielistä oppimateriaaleista oli yhteydessä myönteisempään osaamisen kehitykseen koulussa, kun taas yksilöllinen ohjaus tai läksyjen seuraaminen oli lievästi negatiivisesti yhteydessä osaamisen kehittymiseen. (Hotulainen ym., 2016, 56.)

Eriyttäminen

Eriyttämällä vastataan erilaisuuden haasteeseen valitsemalla erilaisia työtapoja (Opetushallitus, 2014, 30; Tomlinson, 2008). Eriyttämisen tarkoituksena ei ole tehdä opiskelusta liian helppoa, vaan se on osa hyvää opetusta ja pohjautuu oppilaantuntemukseen. Eriyttämisestä on erilaisia käsityksiä vaihdellen helpotetuista tai vaativammista tehtävistä laajempaan käsitykseen, jossa eriyttäminen on yksilöllisyyden huomioimista. (Roiha & Polso, 2018, 15 & 135; Tomlinson,

2008.) Erittämisen keinoja ovat esimerkiksi erilaiset pienryhmät, mukautetut ohjeet, eri tasoisten tekstien lukeminen, yksilöidyt arviointiperusteet tai mukautetut kotitehtävät (Tomlinson, 2008).

Opetussuunnitelman (2014, 30) mukaan eriyttämisen tavoitteena on tukea oppilaiden motivaatiota ja itsetuntoa, sekä turvata oppiminen. Eriyttäminen on yleensä arjessa alas- tai ylöspäin eriyttämistä. Yhtenäistävän eriyttämisen tavoitteena on saada erilaisilla keinoilla oppilaat saavuttamaan samat tavoitteet, kun taas erilaistavassa eriyttämisessä oppilaiden tavoitteet ovat yksilöllisiä ja keskenään erilaisia. (Roiha & Polso, 2018, 16.) Optimaaliset olosuhteet oppimisille vaihtelevat aineittain (Long ym., 2007). Eriyttämisessä pidetään tärkeänä sitä, että oppilas on motivoitunut ja saa itse osallistua oppimistavan valintaan (Mitchell, 2018, 308-309; Roiha & Polso, 2018, 19; Opetushallitus, 2014, 30). Oppilaan yksilöllisyys ja erityistarpeet ovat eriyttämisen lähtökohta, ja näillä keinoilla pyritään ehkäisemään vahvempien tukimuotojen tarpeen syntymistä (Roiha & Polso, 2018, 21; Opetushallitus, 2014, 30; Sarlin & Koivula, 2009, 24-25; Tomlinson, 2008).

Yläkoulussa annettavan eriyttävän opetuksen periaatteisiin kuuluu, että kaikkea opetusta voi ja tulee eriyttää tarpeen vaatiessa (Opetushallitus, 2014, 30). Kaikkien ei esimerkiksi tarvitse lukea samaa tekstiä tai tehdä samoja tehtäviä, myös ohjeita tulee eriyttää (Roiha & Polso, 2018, 180; Reis, 2011). Lisäksi jonkin tekstin voi esimerkiksi antaa kotiläksyksi usean päivän ajan, jolloin teksti tulee tutuksi ja ymmärrys syvenee, mikä vaikuttaa positiivisesti itsetuntoon (Roiha & Polso, 2018, 180.)

Vertaisopetus lisää inklusiivisessa luokassa opetuksen tehokkuutta ja soveltuu kaikkiin oppiaineisiin etenkin uusien tietojen ja taitojen ollessa harjoitteluvaiheessa. Vertaisopetuksen ja -tutoroinnin ajatus perustuu spontaaniin oppimiseen ja vastavuoroiseen suhteeseen, joka hyödyttää niin tutoreita kuin tutoroitavia. (Mitchell, 2018, 74-75). Etenkin nuoruudessa vertaissuhteiden merkitys korostuu (Nurmi ym., 2014). Koskinen (2013, 73) kuvaa artikkelissaan ymmärryksen kasvun tärkeyttä oppimisessa, jota vertaisopetuksen käyttö tukee. Opettajan tai auktoriteetin kertoma asia kuulostaa luultavasti uskottavalta, mutta asiaa ei välttämättä osata soveltaa eikä sitä ymmärretä oikeasti (Koskinen, 2013, 73). Myös lukemisen harjoittelussa vertaisopetuksen käytön on todettu parantavan lukioppilaiden lukemisen tasoa (Dufrene ym., 2010, 248-250). Long kollegoineen (2007) ehdottaa vertaistukiryhmien perustamista lukioppilaille, jotta heillä olisi mahdollisuus kokemusten jakamiseen, mikä lisäksi edistää sosiaalista osallisuutta.

Apuvälineet

Huolellisesti laadittu oppikirja ja johdonmukaisesti rakennetut tekstit ovat opetuksessa tärkeä pedagoginen apuväline, joka helpottaa lukioppilaiden lisäksi kaikkia oppilaita (Miettinen & Kairaluoma, 2008). Erilaisten apuvälineiden käytön kannalta on merkityksellistä ottaa oppilas itse mukaan välineen valintaan, jotta se vastaa hänen tarpeitaan. Usein yksinkertaisempi, ja jo käytettävissä olevia laitteita muistuttava väline on hyödyllinen ja kynnys käyttöönottoon on oppilaalle uutta laitetta matalampi (Mitchell, 2018, 256-257; Roiho & Polso, 2018, 134).

Selkoversioilla ja tekstin yksinkertaistamisella on positiivinen vaikutus lukemisen sujuvuuteen ja luetunymmärtämiseen lukioppilailla (Gala, Javourey-Drevet, Francois & Ziegler, 2018). Opiskelija saa selkoversion avuin nopeammin selville aihepiirin ja sisällön. Selkoversiossa sisältö on sama kuin alkuperäisessä materiaalissa, jolloin heterogeeninen ryhmä voi käydä asiaa läpi samaan aikaan. (Moilanen, 2008, 133.) Selkokeskuksen tekemän arvion mukaan selkokielisten materiaalien tarve lapsille ja nuorille on 8-12% väestöstä (Virtanen, 2014, 20). Selkotekstissä tulee huolehtia tarpeeksi isosta ja selkeästä fontista (Bachmann & Mengheri, 2018) sekä sana- ja riviväleistä (Roiha & Polso, 2018, 136), jolloin tekstiin voi helpommin tehdä merkintöjä ja sitä on helpompi hahmottaa. Lisäksi kapeat palstat ja valkoisella pohjalla musta teksti sekä yksinkertaisilla lauseilla ilmaistut asiat hyödyttävät lukioppilasta (Miettinen & Kairaluoma, 2008, 165-166).

Äänikirjat ovat selkoversioiden lisäksi vaihtoehto kirjallisille materiaaleille. Ne hyödyttävät hitaita lukijoita sekä näkövammaisia ja ovat näin korvaamattomia tiedonhankinnanvälineitä (Valkama, 2008, 170-171). Roiha ja Polso (2018, 181) mainitsevat kirjojen kuuntelemisen olevan yksi hyvä keino kielellisen tietoisuuden lisäämiseen sekä sanavaraston kasvattamiseen. Musiikin harjoittaminen parantaa tutkimusten mukaan fonologista tietoisuutta sekä lukutaitoa (Flaunacco, 2015). Muistiinpanojen kirjoittamiseen voidaan tarjota vaihtoehtoja ja sallia oppilaiden nauhoittaa opettajan puhetta oppituntien aikana, jolloin keskittyminen suuntautuu täysin opetukseen (Valkama, 2008, 171; Long ym., 2007). Lisäksi hyvä oppimateriaali on hyvä keino harjoitella itsenäisesti esimerkiksi kokeita varten. Verkossa olevat materiaalit eivät sido harjoittelua aikaan eikä paikkaan ja niiden käyttö yhtenä apuvälineenä on perusteltua. Monipuoliset materiaalit, kuten videot ja erilaiset äänitteet tuovat vaihtelua ja voivat toimia tehokkaasti joidenkin oppilaiden kohdalla. (Miettinen & Kairaluoma, 2008, 164.) Erilaiset tekniset

apuvälineet usein lisäävät oppilaiden kiinnostuneisuutta, motivaatiota ja sitoutuneisuutta oppimista kohtaan sekä tasoittavat kuilua informaalin (arkioppiminen) ja formaalin (muodollinen oppiminen) oppimisen välillä (Jagust, Boticki & So, 2018).

Opetusjärjestelyt

Oppimisympäristö on paljon muutakin kuin pelkkä fyysinen tila. Oppimisympäristöä on koko se todellisuus, missä opetusta ja oppimista tapahtuu koulussa. Se tapa tai ympäristö, joka sopii toiselle, voi olla toiselle oppimisen este. Oppimisympäristön eriyttäminen on olennaista tukea toteutettaessa (Roiha & Polso, 2018, 75.) Viihtyisä, hyvin suunniteltu, turvallinen ja stimuloiva oppimisympäristö edistää oppimista (Mitchell, 2018, 297). Fyysisen ympäristön vaikutus ihmiseen on yksilöllistä ja tutkimukset osoittavat, että oppilaiden itse päästessä vaikuttamaan fyysiseen oppimisympäristöön, on oppimisympäristön vaikutus saavutuksiin usein positiivinen (Woolner, Hall, Higgins, McCaughey & Wall, 2007).

Yläkouluikäisten 7-9-luokkalaisten on mahdollista suorittaa opinnot joustavan perusopetuksen (JOPO) ryhmässä (Perusopetusasetus 9b§). Opetus perustuu opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin, mutta toimintamallit ovat joustavampia ja yksilöllisiä. JOPO-ryhmät tekevät yhteistyötä työelämän toimijoiden kanssa ja opiskelu tapahtuu osin työpaikoilla. (Numminen & Ouakrim-Soivio, 2009.) Morpeth & Creed (2012, 211-212) kirjoittavat että tutkimusten perusteella koulunkäynnin ulkopuolelle jäävien lasten määrään ja heidän tarpeidensa monimuotoisuuteen voidaan vastata viime kädessä muodollisen ja epämuodollisen koulutuksen yhdistämisellä ja JOPO:on sisältyy näitä elementtejä (Numminen & Ouakrim-Soivio, 2009). JOPO-ryhmän tavoitteena on järjestää perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta tukemalla oppilaiden kasvua ja oppimista, sekä näin ehkäistä koulunkäynnin keskeytymistä ja syrjäytymistä (Morpeth & Creed, 2012; Perusopetusasetus 9a§). Poiketen muista joustavista ryhmittelyistä koulupäivän aikana JOPO-ryhmä on pysyvä, joka opiskelee yhdessä yläkoulun loppuun asti (Opetusministeriö, 2009).

Laaja-alaisen erityisopetuksen yleisin muoto on pienryhmäopetus. Tavallisesti ryhmässä on kerrallaan noin kahdesta viiteen oppilasta, enimmillään noin kymmenen (Takala, 2016, 64). Roihan ja Polson mukaan (2018, 67-68) resurssien kannalta pienten ryhmien opetus ei ole aina perusteltua eikä mahdollista ja Mikolan (2011, 134) tutkimuksen mukaan opettajia joskus turhauttaa vain muutaman oppilaan opettaminen. Opettajat toivoivat, että oppilaat saisivat olla yhdessä muiden oppilaiden kanssa ja opetus tapahtuisi yhdessä (Mikola, 2011, 134). Opettajan merkitys on Jonesin (2007, 590) mukaan erittäin suuri pienryhmä opetuksessa. Opettajan on

tärkeää ottaa selville oppilaiden taito- ja ymmärryksen taso, jotta tuen kohdentaminen onnistuu parhaiten. Vasta kun opettaja tietää oppilaiden osaamisen tason, voi hän valmistella ja toteuttaa opetuksen huolella. (Jones, 2007, 590.)

Käytäntö on osoittanut pienryhmäopetuksen parhaiksi puoliksi muun muassa sen, että oppilaisiin tutustutaan kunnolla, minkä lisäksi oppilailla on mahdollisuus harjoitella sosiaalisia taitoja (Takala, 2016, 64). Turvallisen sekä vuorovaikutuksellisen tilan saavuttaminen edellyttää oppilailta keskustelun perustaitoja ja opettaja tukee pienryhmäopetuksen vuorovaikutuksellisuutta ohjaamalla esimerkiksi pari- sekä ryhmävalintoja (Hannula, 2012, 102-103). Ison luokan monimutkaisten sosiaalisten tilanteiden ahdistaessa pienryhmä voi olla helpottava oppimisympäristö, jossa kaikki tarvitsevat apua, eikä lukioppilas sen vuoksi erottaudu joukosta. Lisäksi pienryhmässä voi uskaltaa helpommin kysyä apua ja tulla tietoisemmaksi omista tuen tarpeistaan. (Takala, 2016, 64.) Toisaalta Ljusbergin (2011) Ruotsissa tekemä haastattelututkimus osoitti, että oppilaat itse eivät ole pienryhmäopetuksen kannalla sosiaalisten syiden, kuten leimaantumisen ja ystävyyssuhteiden rajoittumisen vuoksi.

Yksilöopetus on Vitkan (2018, 91) mukaan joskus tarpeen ja silloin opetus on usein lyhytkestoisista ja intensiivistä. Yksilöopetusta voidaan käyttää esimerkiksi motivaatiokeskusteluissa, tutkimuotojen rakentamisessa tai yksittäisissä vaikeuksissa jossain oppiaineessa, jolloin aineenopettajan tukiopetus tai korjaava erityisopetus tunnin tai parin kestävästä tukena on aiheellista (Vitka, 2018, 91). Yksilöopetus nivelletään muuhun oppilaan opetukseen (Opetushallitus 2014, 73). Joko yksilöopetuksena tai pienryhmäopetuksena toteutettava tukiopetus on luonteeltaan kertaavaa tai ennakoivaa. Tehokkaat ja hyödylliset tukiopetustuokioiden ovat sopivanmittaisia ja sijoittuvat koulupäivän ajalle kaikille sopivaan ajankohtaan, esimerkiksi aamuun ennen koulun alkua tai välitunnille. Tukiopetus on usein tehokkainta lyhyinä opetustuokioiden, aina ei tarvita 60 minuutin mittaisia tukiopetustunteja. (Roiha & Polso, 2018, 68.)

Yhteisopetus ja koulunkäynninohjaajat

Yhteisopetuksen kohdalla pitkään on puhuttu samanaikaisopetuksesta. Yhteisopetus korostaa yhdessä suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Yhteisopetusta annetaan oppilaan omassa ryhmässä luokanopettajan tai aineenopettajan kanssa. (Takala, 2016, 64.) Takalan ja kumppaneiden (2009) tutkimuksen mukaan eniten yhteisopetusta käyttävät laaja-alaiset erityisopettajat ja vähiten aineenopettajat. Samanaikaisopetusta ei välttämättä tarvita jatkuvasti, vaan myös täsmällinen interventio esimerkiksi yhden oppilaan ohjeiden lukemisen opetteluun voi auttaa (Vitka, 2018, 198; Vaughn & Wanzek, 2014). Inklusiivinen koulu vaatii tekemään yhteistyötä

riittävän asiantuntijuuden saavuttamiseksi (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu, 2015). Mitä parempi aineenhallinta yhteisopetusparilla on, sitä tasa-arvoisempi on opettamisen rooli, mikä näkyy erityisesti yläluokilla. Yhteisopetus luo parhaimmillaan oppilaalle enemmän henkilökohtaisen ohjauksen ja opetuksen mahdollisuuksia (Takala, 2016, 65-66; Devecchi & Rouse, 2010). Yhteistyössä suunnitellut opetusmenetelmät voivat olla yksi ratkaisu yksilöllisemmän ja tehokkaan opetuksen järjestämisessä (Paju ym., 2015).

Varjopuolina yhteisopetuksessa on opetustyylien eroavaisuudet, jotka voivat häiritä oppilaita. Lisäksi yhteisen suunnittelun puute on usein haasteita tuova tekijä yhteisopettajuuden järjestämisessä. (Takala, 2016, 65-66.) Perinteisesti opettajat ovat tottuneet hoitamaan ja ratkomaan ongelmat yksin (Willman, 2001). Tämän vuoksi yhteistyöhön tottuminen ja sen onnistuminen vaatii harjoitusta ja hyviä kokemuksia sekä myös lisä- ja täydennyskoulutusta (Paju ym., 2015).

Koulunkäynninohjaajien määrä on noussut merkittävästi useissa maissa parin viime vuosikymmenen aikana ja yksi merkittävä syy siihen on inklusio (Webster & Blatchford, 2012, 77-78; Mackenzie, 2011). Koulunkäynnin ohjaajan työtä on oppijan ohjaaminen, sekä kasvun ja itse-tunnon kehittymisen tukeminen. Oppijan itsenäisyys ja omatoimisuus tulee säilyä koulunkäynninohjaajan tukiessa oppijaa (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos ym., 2017; Devecchi & Rouse, 2010). Koulunkäynninohjaajan ja opettajan yhteinen suunnittelu on yhteistyön onnistumisen kannalta merkityksellistä (Mackenzie 2011; Devecchi & Rouse, 2010). Toteutustavat vaihtelevat runsaasti, joissain tapauksissa opettaja ja ohjaaja suunnittelevat tunnit materiaaleja myöten yhdessä ja toisinaan taas koulunkäynninohjaaja toimii opettajan ohjeiden mukaan enemmän taustahenkilönä. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos ym., 2017, 24; Wren, 2017.) Tucker (2009) mainitsee artikkelissaan koulun henkilökunnan sekä oppilaiden ja vanhempien näkevän koulunkäynninohjaaja merkityksen ja roolin usein eri tavoin ja Mackenzien (2011) tutkimuksessa koulunkäynninohjaajat kokivat yhteistyön opettajien kanssa usein hankalaksi. Tutkittaessa koulunkäynnin ohjaajien ja oppilaiden näkemyksiä koulunkäynnin ohjaajan roolista selvisi, että oppilaat kokevat koulunkäynnin ohjaajan auttavan akateemisessa hommassa, kun taas ohjaajat itse kokivat vaikuttavan enemmän käyttäytymiseen (Wren, 2017).

Oppilasaineksen monipuolistuessa myös koulunkäynninohjaajan työtehtävät monipuolistuvat esimerkiksi monikulttuurisuuden lisääntymisen vuoksi. Koulunkäynninohjaajan monipuoliseen työnkuvaan voi kuulua esimerkiksi henkilökohtaisena ohjaajana, ryhmäohjaajana tai koulu- tai kuntakohtaisena ohjaajana toimiminen. (Hiltunen, Hyytiäinen, Lindroos ym., 2017, 24-25; Webster, Blatchford, Basset, Brown, Martin & Russel, 2011; Glazzard, 2011.) Vaikka

koulunkäynninohjaajat toimivat jo monipuolisissa tehtävissä, tutkimusten mukaan heistä ei saada tämänhetkisillä järjestelyillä kaikkea hyötyä irti (Wren, 2017; Webster & Blatchford, 2012, 90). Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa selvisi, ettei koulunkäynninohjaajien tuella ollut positiivista vaikutusta oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen missään oppiaineessa ja yhdeksi mahdolliseksi selittäväksi tekijäksi nostettiin ohjaajien epäpätevyys (Webster ym., 2011).

Oppimisstrategiat

Erilaisten kognitiivisten oppimisstrategioiden opettaminen on erityisen hyödyllistä oppimisvaikeuksisille oppijoille. Useimpiin oppimistilanteisiin sopiva ja oppimista tukeva oppimisstrategia sisältää kolme eri vaihetta, joita ovat ennakointi, oppiaineen käsitteleminen nykyhetkessä ja muisteleminen. (Mitchell, 2018, 131, 134). Ennakoivasta tukiopetuksesta näyttäisi olevan usein hyötyä, jolloin uuteen asiaan tutustutaan ennen varsinaista opetusta. Sekä itsetunnon että oppimismotivaation kannalta on hyvä tietää, missä oppitunnilla mennään. (Roiha & Polso, 2018, 67; Vitka, 2018, 177.) Yhdysvaltalaiseen kontekstiin tehdyssä interventiotutkimuksessa oppimisstrategioiden opetusta (cognitive strategy instruction, CSI) saaneet saavuttivat merkittävästi parempaa edistymistä kouluvuodessa kuin rinnakkaisryhmän oppilaat (Montague, Enders & Dietz, 2011, 268-269).

Oppimaan oppimisen taitoja painotetaan kautta opetussuunnitelman ja ne ovat yksi laaja-alaisen osaamisalueiden tavoitteista (Opetushallitus, 2014). Oppimaan oppiminen on tärkeimpiä taitoja, joka nuoren tulee hallita, jotta opinnot edistyvät (Vitka, 2018, 144). Yläluokilla, kun opittavaa aineista on enemmän ja tahti on kovempi, opiskelutaitojen merkitys korostuu (Roiha & Polso, 2018, 100). Kahden suuren meta-analyysin synteessin (Hattie, 2009) tulokset osoittavat erilaisten kognitiivisten taitojen opettamisen vaikuttavan oppilaiden suorituksiin ja erityisen tehokkaasti erityisoppilaiden kohdalla. Oppimisstrategioiden ja oppimaan oppimisen taitojen harjoittelusta hyödytään varmimmin, kun luokkahuoneen vuorovaikutus on positiivista, tavoitteet sopivia ja kouluarki ennakoitavaa. Jos oppilaalla ei ole käytössään erilaisia oppimisstrategioita se vaikeuttaa laajasti eri oppiaineiden opiskelua. (Vitka, 2018, 144-145.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka aineistona on Lukihanke Pohjoisesta saadut valmiit haastattelutallenteet. Tutkimusmenetelmämme on fenomenografinen, jonka mukaisia tutkimuskäytäntöjä käymme läpi tutkimusmenetelmät osiossa. Fenomenografisten tutkimuskäytäntöjen jälkeen kerromme tarkemmin, miten aineistomme on hankittu. Aineistomme koostuu äänitetyistä puolistrukturoiduista haastatteluista. Lopuksi kuvaamme aineiston analyysistä ja sen eri vaiheita.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat muokkautuneet analyysiprosessin edetessä. Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tutkia yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä hyvästä koulunkäynnin tuesta, mikä oli ensimmäinen tutkimuskysymyksemme. Lähdimme toteuttamaan aineiston analyysia ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla. Analyysin edetessä lisäsimme kaksi tarkentavaa tutkimuskysymystä, ja lopulliset tutkimuskysymyksemme, joiden valossa etsimme merkityksellisiä ilmauksia haastatteluäänitteistä ovat:

- 1. Millaisia ovat lukioppilaiden käsitykset hyvästä koulunkäynnintuesta?**
- 2. Millainen oppimisympäristö tukee koulunkäyntiä?**
- 3. Millaista on oppilaiden saama koulunkäynnintuki kouluajan ulkopuolella?**

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessamme tutkimme yhdeksäsluokkalaisten lukemisen ja kirjoittamisen haasteita omaavien oppilaiden käsityksiä hyvästä tuesta ja lähestymistavaksemme valikoitui fenomenografinen lähestymistapa, joka tarkastelee henkilöiden erilaisia käsityksiä kuvata ilmiötä ja on kiinnostunut ilmiön sisäisestä vaihtelusta (Ahonen, 1994, 114, Niikko, 2003, 11, 29). Tutkimusotteemme on kvalitatiivinen eli laadullinen, jonka avulla pyrimme löytämään vastauksia kysymyksiin, miten ja miksi, totuuksien todentamisen sijaan (Lichtman, 2013, 28; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 152).

Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan terminä ajatella ikään kuin sateenvarjoksi, jonka alle sijoittuu erilaisia tutkimustapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 13). Laadullisella tutkimusotteella pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä (Kananen, 2017 32, 35) ilman tulosten yleistämistä (Palmrooth & Nurmi, 1996, 10). Tutkimuksessamme tutkimustulosten yleistäminen ei ole eettisesti oikein, koska tutkitaan käsityksiä, jotka ovat ainutkertaisia. Kvalitatiivinen tutkimus ottaa kvantitatiivista tutkimusta perusteellisemmin huomioon sen, että tutkimuksen tulokset ovat riippuvaisia ajasta, tilanteesta, paikasta ja kontekstista (Palmrooth & Nurmi, 1996, 10-11). Kvantitatiivisen tutkimuksen tulokset ovat riippuvaisia samoista seikoista, mutta kvalitatiivinen tutkimus pohtii sitä perin pohjin ja näkee vastaajan laajemmin taustansa sidottuna. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu myös tietynlainen vaiheittain eteneminen, sillä tutkimuskohteet muuttavat alati sen suuntaa. (Marin, 1996, 24-26.)

Tutkimuksemme analyysi on toteutettu aineistolähtöisesti. Laadullisesti toteutetussa tutkimuksessa tarvitaan pelkän tulokinnan lisäksi myös teoreettista viitekehystä sekä teoriaa tutkimuksen metodologian, eettisyyden ja luotettavuuden ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 23).

Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitysten erilaisuuksista (Ahonen, 1994, 115). Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita oppilaiden omista käsityksistä hyvästä koulunkäynnin tuesta. Tarkoituksenamme ei siis ole muodostaa absoluuttista totuutta hyvästä tuesta, vaan hahmottaa oppilailla keskenään olevia erilaisia käsityksiä koulunkäynnin tuesta. Fenomenografinen tutkimussuuntaus sopii tutkimukseemme, koska koululuokassa on erilaisia käsityksiä omaavia oppilaita. Erilaisten käsitysten ymmärtämisen kautta taas on mahdollista toteuttaa tukitoimia, jotka palvelevat erilaisten oppijoiden tarpeita.

Kiinnostus fenomenografiaan on syntynyt käytännön tarpeesta löytää erilaisia ratkaisuja ongelmiin, ja alun alkaen keskeiset tutkimuksen aiheet liittyivät oppimista ja ajattelua koskeviin käsitteisiin (Niikko, 2003, 10-11; Marton, 1986, 28). Fenomenografinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa tutkija analysoi aineistoaan ja tekee aineistosta johtopäätöksiä ja kuvauksia (Ahonen, 1994, 122), joiden avulla pyritään kuvaamaan todellisuutta sellaisena kuin ihmiset sen käsittävät ja ymmärtävät (Niikko, 2003, 16).

Käsitys voidaan määritellä ihmisen perustavaa laatua olevaksi näkemykseksi tai ymmärrykseksi jostain, joiden kautta kokemukset heijastuvat (Niikko, 2003, 25). Ihmisille rakentuneet

käsitykset eivät ole verrattavissa todellisuuden kanssa, koska ei ole olemassa absoluuttista totuutta, vaan maailma, jota ymmärretään ja käsitetään eri tavoin (Metsämuuronen, 2006, 108; Niikko, 2003, 14-15; Marton, 1986, 144-145). Käsitykset riippuvat yksilöllisistä ominaisuuksista ja muuttuvat elämän varrella kokemusten myötä (Metsämuuronen, 2006, 108-109; Marton, 1986, 144). Käsitykset ovat konstruktioita, joiden avulla uusia informaatioita jäsennetään (Ahonen, 1994, 117). Tutkimuksessamme oppilaat käsittävät hyvän tuen hyvin eri tavoilla, riippuen siitä, millaisia kokemuksia heillä on tuen saamesta tai onko niitä kokemuksia ollenkaan. Tutkituista käsityksistä saadaan vain poikittaisleikkaus (Metsämuuronen, 2006, 108-109).

Tutkija ei ole koskaan irrallaan omista käsityksistään koskien tutkittavaa kohdetta, ja sen sisältöä (Marton, 1986, 145). Fenomenografinen analyysi vaatii tutkijaa tiedostamaan omat lähtökohtansa ja sulkemaan tai minimoimaan omat ennakko-oletuksensa. Monet eri tekijät vaikeuttavat tutkijan pääsyä tutkittavien elämysmaailmaan, esimerkiksi tutkimuskysymysten epäsopevuus tai haastattelijan ja tutkittavan välillä oleva epäluottamus. (Niikko, 2003, 35.)

4.3 Aineisto

Tutkimusaineistomme on osa Lukihanke Pohjoista, joka toimii Oulussa ja Rovaniemellä. Lukihanke Pohjoisen tavoitteena on tehostetusti kehittää interventioon lukutaidoiltaan heikkojen oppilaiden osaamista, sekä luoda lukitaitojen parantamiseksi koulukohtaisia malleja. Tutkimustulosten mukaan on yleisesti havaittu, että suomalaisnuorten luku- ja kirjoitustaito on laskenut ja erityisesti pohjoissuomalaisten poikien lukemisen taidot ovat huonontuneet. Aineistomme haastattelut ovat toteuttaneet kahdella eri koululla Lukihanke Pohjoisen projektipäällikkö kasvatustieteiden tohtori Leila Kairaluoma sekä projektikoordinaattori filosofian tohtori Seija Tuovila. (Kairaluoma, 2018.)

Tutkimusaineistomme on 40:lle yhdeksäsluokkalaiselle lukemisen- ja kirjoittamisen seulon-tatesteissa erottuneille oppilaille syksyllä 2018 lukuvuoden alussa tehty yksilöhaastattelu. Haastattelut on toteutettu 15–17 vuotiaille oppilaille, joista poikia on 24 ja tyttöjä 16. Haastatteluihin valikoitunut joukko on lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia seuloavassa testissä erottunut heikosti suoriutuvana vähintään kahdella viidestä eri lukemisen osa-alueesta, jonka jälkeen heille on tehty käytössämme olevat haastattelut.

4.4 Aineistonkeruumenetelmä

Seulontatestit, joilla oppilaat testattiin, ovat osa YKÄ-arviointimenetelmää, joka on tarkoitettu lukivaikeuden tunnistamiseen ja lukitaidon arvioimiseen yläkouluikäisille. YKÄ-arviointimenetelmä on luotu osana Alkuportaattutkimusta, jossa seurattiin yli 2000 oppilaan oppimispolkua esikoulusta aina yläkoulun loppuun saakka ajanjaksolla 2006–2016. Aineistomme lukioppilaille seulontatestejä pidettiin yhteensä viisi, jotka olivat sanojen ja virkkeiden lukeminen, sanojen erottaminen toisistaan, tekstin ymmärtäminen ja sanelukirjoitus. (Lerikkanen, Eklund, Löytynoja, Aro & Poikkeus, 2018, 13, 16). Testeissä ainakin kahdesta osa-alueesta heikosti suoriutuneen katsottiin tarpeelliseksi testata edelleen yksilötestein haastattelujen yhteydessä. Lukemisen testeissä mitataan lukemisen nopeutta ja tarkkuutta, sekä sujuvaa lukutaitoa, joka on edellytys tekstin sisällön ymmärtämiselle (Kairaluoma, Haapasalo, Peltonen, Aro & Wennström, 2008, 25). Seulontatesteissä erottuneet ovat suoriutuivat näistä osa-alueista ikätoveriaan heikommin.

Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelu on usein käytetty yhteiskunta- ja kasvatustieteissä, koska se vastaa hyvin kvalitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 197). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarjoaa tutkittavalle mahdollisuuden ilmaista itseään mahdollisimman vapaasti aktiivisena ja merkityksiä luovana osapuolena. Haastattelu on keskustelu, joka käydään tutkijan aloitteesta ja osin hänen ehdoillaan, mutta vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa (Eskola & Suoranta, 2010, 26). Teemahaastattelu nimensä mukaisesti kohdentuu tiettyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 35, 48), mutta tarkkaa kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole määritelty (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 197). Aineistomme haastatteluissa yhtenä teemana oli koulunkäynnin tuki. Tämän lisäksi muita haastattelun teemoja olivat kouluviihtyvyys sekä oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet.

Puolistrukturoidulle haastattelulle ominaisesti kysymykset oli suunniteltu etukäteen, mutta niiden sanamuotoa haastattelija pystyi vaihtelevaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47). Oppilaat saivat vapaasti kertoa vastauksia kysymyksiin, joihin haastattelijat esittivät tarvittaessa myös lisää tarkentavia kysymyksiä. Puolistrukturoidussa haastatteluissa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, joihin haastateltavat vastaavat omin sanoin (Eskola & Vastamäki, 2010, 28). Vastaukset ovat avoimia, eikä niitä sidota vastausvaihtoehtoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 47).

Haastattelut pidettiin seulontatestien jälkeen oppilaille tutuissa koulun tiloissa, mikä Eskolan ja Vastamäen (2010, 30) näkemyksen mukaan edesauttaa todennäköisyyttä onnistua haastatteluissa. Jokaisen haastattelun alussa kerrottiin, miksi haastattelut äänitetään. Oppilaalle kerrottiin, että haastattelut tallennetaan, jotta niihin on helpompi palata. Tutkimushankkeen alkaessa alkuperäiset luvat on kysytty kirjallisesti ensin kahden pilottikoulun rehtorilta, ja sen jälkeen kaikkien yhdeksäsluokkalaisten vanhemmilta.

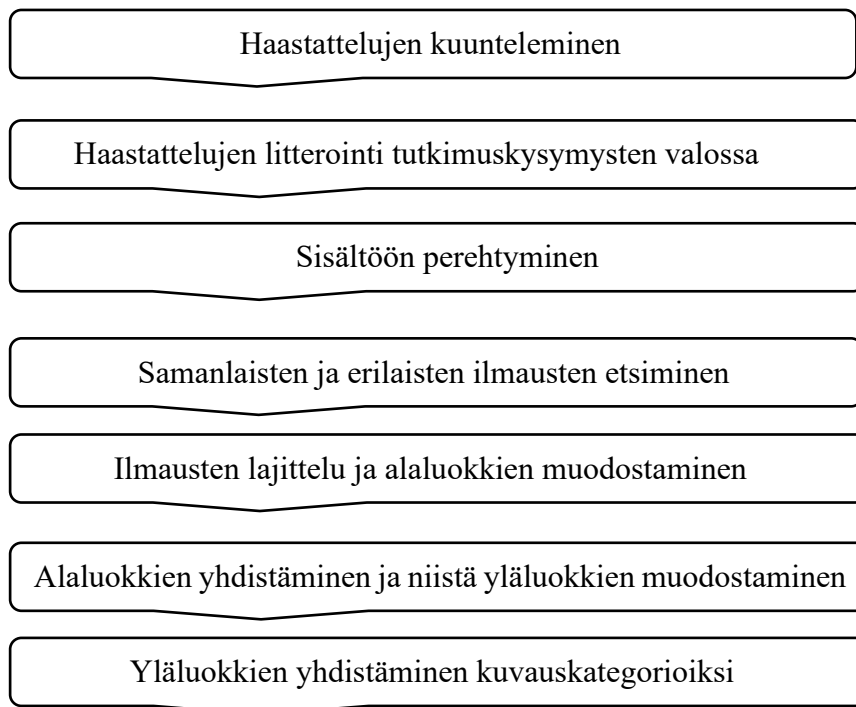
4.5 Analyysin vaiheet

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysien tekeminen aloitetaan mahdollisimman varhain ja usein samanaikaisesti aineistoon tutustumisen kanssa, koska analyysivaiheeseen siirtymisen kynnys laadullisessa haastattelututkimuksessa voi olla korkea (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Olemme aloittaneet aineiston analyysia jo litteroinnin yhteydessä ja käyttäneet siihen paljon aikaa.

Tutkimuksen alussa muodostettu kuva tutkimuksen tarkoituksesta tarkentuu ja muokkautuu analyysin edetessä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 169). Laadullista tutkimusta on vaikea suunnitella etukäteen tarkasti, koska aineiston sisältö voi muuttaa sen suuntaa (Marin, 1996, 26). Tutkimuksemme analysoitiin aineistolähtöisesti, jolloin ennakkokäsitykset ja tiedossa olevat teorialat eivät niinkään ohjanneet analyysiamme ja tulosten muodostumista, vaan teorian vaikutus näkyy enemmän tutkimusmetodologiassa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108). Aineistolähtöisen analyysin vuoksi analyysi ei ole tiukasti strukturoitu (Niikko, 2003, 33).

Fenomenografinen analyysimenetelmä noudattaa suurilta osin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia piirteitä, joissa aineisto lajitellaan prosessin kuluessa johdonmukaisesti lajittelutapojen jalostuessa työn edetessä. Analyysin tarkoitus on löytää kielellisten ilmausten takaa ymmärrykset ja käsitykset ilmiöstä. (Niikko, 2003 33-34.) Kuvauskategoriat, jotka muodostimme haastattelujen ilmaisuista muodostavat tutkittavan asian teorian, jotka sisältävät tutkimuksen tärkeimmät tulokset (Marton, 1986, 146). Se, millaisia teemoja ja kuvauskategorioita aineistosta analysoinnin edetessä muodostui, riippui vahvasti siitä, mitä kaikkea aineisto meille tarjosi. Tutkimuksessamme nostimme tutkijoina esiin ilmauksia, jotka olivat merkityksellisiä tutkimuksemme tavoitteen kannalta ja keskityimme sanomisiin enemmän kuin henkilöihin niiden taustalla. (Niikko, 2003, 33.)

Analysointimme oli vahvasti aineistolähtöistä vuoropuhelua metodologisen teoreettisen ymmärryksen ja aineiston välillä (Niikko, 2003, 33). Analysoimme aineistoamme, mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen analyysin etenemistä (kuvio 1).



Kuvio 1. Aineiston analyysin vaiheet.

Analyysin alkuvaiheessa kuuntelimme ensin vain muutaman haastattelun läpi, keskustelimme siitä, mitä aineistosta voisi löytyä, ja millaisesta näkökulmasta käsin saisimme aineistostamme kaikkein eniten irti (kuvio 1). Yhteisen keskustelun ja haastattelujen kuuntelemisen myötä päädyimme kiinnittämään huomiomme toiveisiin ja käsityksiin, joita haastateltavilla oli hyvästä koulunkäynnin tuesta. Koimme, että tutkimusongelman tarkentaminen, tutkimuskysymysten alustava pohdinta ja edelleen litterointi sekä merkityksellisten ilmausten etsintä oli helpompi tehdä, kun tiesimme jo vähän, mitä tuleman pitää. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, ettei ota mukaan kaikkea mielenkiintoista, vaan vain sen, mitä aikoo tutkia perinpohjaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 104).

Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston sanatarkkaa puhtaaksi kirjoittamista, mikä voidaan tehdä koko aineistosta tai vain teeman mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 210). Litteroinnin tarkkuudelle ei ole tiukkoja ohjeita, mutta ennen litteroinnin aloittamista on hyvä tietää, millaista analyysia aikoo tehdä (Hirsjärvi, 2004, 210). Kuuntelimme haastattelut kokonaan,

mutta tutkimuskysymysten valossa litteroimme vain ne osat haastatteluista, joissa haastateltavat puhuivat koulunkäynnin tuesta (kuvio 1). Litterointia aloittaessamme alustavat tutkimuskysymyksemme olivat: millaista tukea nuoret toivoisivat koulussa saavansa sekä millaisia ovat nuorten käsitykset hyvästä tuesta. Näkökulman valintaan vaikutti haastatteluaineiston tuleminen Lukihanke Pohjoisen kautta, koska lukihankkeen tarkoituksena on luoda interventioita lukitaitojen edistämiseksi, ja haastattelu oli toteutettu sen valossa.

Litterointivaiheessa jaoimme litterointimäärää jakamalla haastattelut molempien tutkijoiden kesken. Ennen litteroinnin aloittamista sovimme keskenään litteroinnin tarkkuudesta. Samankaltaisen litterointitarkkuuden varmistamiseksi litteroimme kymmenen samaa haastattelua, joiden pohjalta varmistimme, että litteroimme samat asiat. Litteroinnin jälkeen tutustuimme edelleen lisää aineistoomme lukemalla kaikki litteroidut haastattelut läpi yhdessä (kuvio 1).

Haastattelujen litteroinnin ja lukemisen jälkeen listasimme merkityksellisiä ilmauksia ja etsimme niistä erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia (kuvio 1). Keräsimme samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sisältäviä ilmauksia erilliseen tiedostoon haastattelukysymysten mukaan (liite 1). Koska emme pelkistäneet ilmauksia, lukija voi olla vakuuttunut siitä, että ilmaus on alkuperäinen eikä ole erotettu pois asiayhteydestään (Ahonen, 1994, 154). Samankaltaisuudet ilmenivät aineistossamme esimerkiksi puhuttaessa oppilaiden käsityksistä yhteisopettajuuden hyödyistä seuraavasti:

Oppilas32: “Hyvältä tuntuu. Kaks opettajaa vois auttaa enemmän oppilaita.”

Oppilas29: “Varmaan. Ainakin fysiikassa, jotakin tajuan biologiasta, mutta fysiikasta en.”

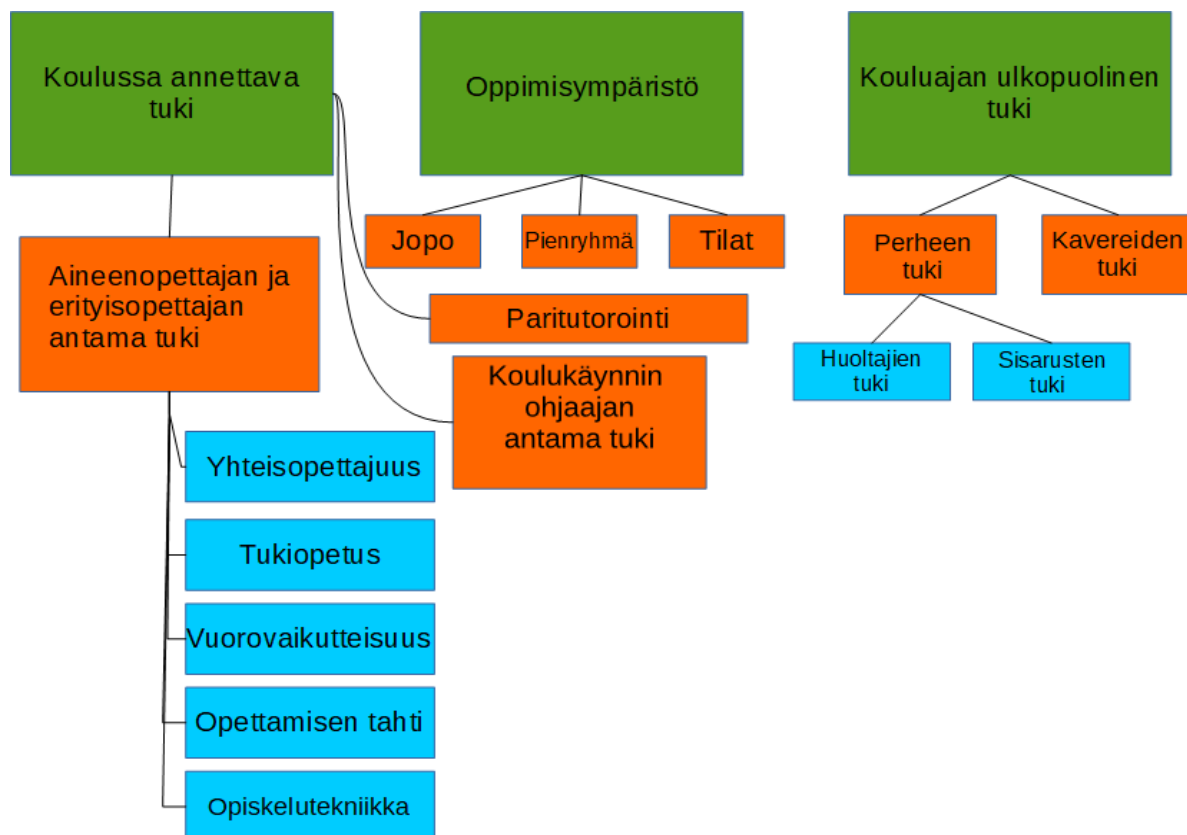
Edellisiin ilmauksiin verrattuna eri alaluokkaan kuuluva lainaus oli esimerkiksi:

Oppilas1: “Oiskai se mut, mut silleen aika ärsyttävää emmätiä, yksin ainaki, en haluais.”

Edellisen esimerkin kaltaisista ilmauksista muodostui alaluokka tukiopetus. Vastaavasti muodostimme muista ilmauksista muita alaluokkia, joihin lajittelimme litteroidut vastaukset (kuvio 1). Analyysin edetessä erittelimme kriteerit, joiden mukaan vastaukset lajittelimme. Aineistomme analyysi oli jatkuvaa vastausten lukemista ja merkityksellisten ilmaisujen reflektointia ja tapahtui oman ajattelumme kautta (Niikko, 2003, 34-35).

Alaluokkien muodostumisen jälkeen yhdistimme alaluokkia edelleen isommiksi yläluokaksi, jolloin aineisto tiivistyi (Kuvio 1; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 124). Yläluokkien muodostuminen tapahtui osin samanaikaisesti alaluokkien muodostumisen kanssa. Luokittelun tarkoituksena oli vertailla löytämiämme ilmiöitä ja edelleen myöhemmin koota ja tulkita löydettyjä tuloksia (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2011, 11-12). Esimerkiksi huoltajien tuki ja kavereiden tuki muodostuivat suoraan yläluokiksi, koska ne yhdessä muodostivat yhden kategorian eikä niille muodostunut alaluokkia.

Analyysin loppuvaiheessa tehdään tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistoon perustuen eli ala- ja yläluokkia pyritään yhdistämään edelleen laaja-alaisimmiksi kuvauskategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Pohdimme, olisiko muodostamiamme yläluokkia edelleen vielä pystynyt kategorisoida entistä kuvaavimmiksi kategorioiksi. Fenomenografisissa tutkimuksissa rakentuneet kuvauskategoriat ovat tutkijan tekemiä yhteenvetoja kuvauksista ja kuvaavat erilaisia tapoja, joilla ilmiötä ymmärretään yleisemmällä tasolla. (Niikko, 2003, 37; Ahonen, 1994, 145.) Ilmaisuja ei saa pakottaa sellaisiin kategorioihin, joihin ne eivät selvästi kuulu. Alla olevaan kuvioon (kuvio 2) kokosimme kaikki aineiston perusteella muodostetut ala- ja yläluokat sekä kuvauskategoriat.



Kuvio 2. Kuvauskategoriat & ylä- ja alaluokat.

Ensimmäinen kuvauskategoria *koulussa annettava tuki* jakaantui kolmeen yläluokkaan, joita ovat aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki, koulunkäynnin ohjaajan antama tuki sekä paritutorointi (kuvio 2). Toinen kuvauskategoriamme on *oppimisympäristö*, joka koostuu JOPO:sta (joustava perusopetus), pienryhmästä ja tiloista. Kolmas kuvauskategoriamme on nimeltään *koulujan ulkopuolinen tuki*, johon sisältyy yläluokat perheen tuki ja kavereiden tuki.

Yhteisopettajuus, tukiopetus, vuorovaikutteisuus ja opettamisen tahti –alaluokista muodostui yläluokka aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki. Aineenopettajan ja erityisopettajan antamaa tukea ei eritelty omaksi luokaksi, koska samat ilmaukset olisi voitu sijoittaa kumpaankin luokkaan. Tähän yläluokkaan kokosimme kaiken opettajan antaman tuen, joka ei aineiston perusteella yksilöidy aineenopettajaan eikä erityisopettajaan. Erityisopettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä tarjotakseen joustavaa tukea oppilaalle, eikä tuen tarjoaminen ole yksin aineenopettajan tai erityisopettajan tehtävä (Vitka, 2018, 54).

Koulunkäynnin ohjaajan antaman tuki sekä paritutorointi siirtyi analyysin edetessä suoraan alaluokasta yläluokaksi, koska näiden käsitteiden pilkkominen edelleen alemmaksi luokaksi, olisi tehnyt luokittelusta turhan tarkkaa ja pirstaleista (kuvio 2). Luokkia tulee olla tarpeeksi paljon, mutta ei kuitenkaan liikaa (Ahonen, 1994, 146).

JOPO, pienryhmä ja tilat muodostivat oppimisympäristö -kuvauskategoriaan. Pienryhmän ja JOPO:n ero lajittelussa liittyy ryhmän ja oppimisympäristön pysyvyyteen. JOPO:ssa oppimisympäristö on pysyvämpi, joka teki erottelun näiden kahden ryhmän välillä. Aineistossa ryhmien erilaisuus tulee esille esimerkiksi seuraavissa ilmauksissa.

Oppilas4: "Pienempi ryhmä ja sitte koko ajan sama opettaja nii siellon (JOPO) helpompi keskittyä"

Tässä ilmauksessa tulee esiin oppimisympäristön pysyvyyden merkitys, kun taas seuraavassa pienryhmä -luokkaan kuuluvassa ilmauksessa se ei käy ilmi.

Oppilas30: "No ku on pienempi ryhmä niin pystyy keskittyyn helepommin."

Kolmas oppimisympäristö -kuvauskategoriaan sisältyvä kategoria on tilat. Tässä jaottelussa tilat koskevat oppimisympäristön fyysisiä tiloja ja puitteita, mikä erottaa kategoriaan kuuluvat ilmaukset pienryhmästä ja joposta, kuten alla olevista ilmauksista käy ilmi.

Oppilas9: "Mää vaan pystyn niinkö keskittyy matikan tunnilla pienemmässä luokassa."

Oppilas26: ”Noku joka luokasta kuuluu meteli kaikkialle ja sitte on vaan muutama luokka mikä on semmonen kunnan luokkahuone niin niissä pystyy keskittyy tavallaan paremmin.”

Tuki kouluajan ulkopuolella on viimeinen kuvauskategoriamme, johon kuuluu perheiden antama tuki sekä kavereiden antama tuki (kuvio 2). Tämä kategoria koostuu erilaisista ilmauksista, joista ilmenee, millaista tukea oppilaat kouluajan ulkopuolella saavat. Perheiden antama tuki jakautuu edelleen kahteen luokkaan, huoltajien tuki ja sisarusten tuki.

Luomamme kuvauskategoriat rakentuivat tulkintojemme kautta. Analyysissämme toteutui kuvauskategorioille määritetyt säännöt, joiden mukaan niiden välisten erojen on oltava selkeitä, jottei muodostu limittäisiä kuvauskategorioita. (Niikko, 2003, 37.) Olemme koonneet taulukoon 1 esimerkinomaisesti analyysin tekemistä, josta käy ilmi se, miten erilaiset merkitykselliset ilmaukset eri alaluokkiin ja edelleen yläluokkiin sijoittuivat.

Taulukko 1. Kuvauskategoriat

Merkityksellinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Kuvauskategoria
<i>Oppilas25: Sitte se mun enkun ope niinku se ei koskaan halunnua ku mulla oli ongelmia siinä englannissa</i>	Vuorovaikutteisuus	Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas21: No varmaan siihen lukemiseen enemmän aikaa</i>	Opettamisen tahti	Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas20: Meillä on yhdistyneet fyysken ryhmät nii siellä meillä on kaks opettajaa nii se on vähä semmosta tai jotenki häsläystä sillai</i>	Yhteisopettajuus	Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki	Koulussa annettava tuki

<i>Oppilas2: Mulla on ollu ääni-kirja tosta historiasta kasilla. Mut ei se mua kyllä auttanu yhtää</i>		Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas17: no mitä nuissa jos on vaikia koealue tulossa ja eikä oikeen ymmärrä nii ottanu aamuksi tukiopetuksen nii kyllä seki on ihan etteenpäin.</i>	Tukiopetus	Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas23: Ne jotka ossaa nii sehän on hyvä tai siis ne auttaa mutta jos ei oo semmonen joka ossaa selittää selvästi nii ei se sitte.</i>		Paritutorointi	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas6: Apuopettajaka ei kerkeä tavaltaan kaikkien luokse käymään.</i>		Koulunkäynnin ohjaajan antama tuki	Koulussa annettava tuki
<i>Oppilas22: No emmää tiiä, saisi enemmän mennä tuonne käytäville tekkeen niitä tehtäviä ettei tarvis aina luokassa.</i>		Tilat	Oppimisympäristö

<i>Oppilas4: Pienempi ryhmä ja sitte kokoajan sama opettaja nii siellon helpompi keskittyä (JOPolla).</i>		JOPO	Oppimisympäristö
<i>Oppilas21: Mää välillä esim vapaa-ajalaki jos on joku koe tulossa nii saatat niinku lukea siihen kaverin kanssa.</i>		Kavereiden tuki	Kouluajan ulkopuolinen tuki
<i>Oppilas4: Sitte on mulla isosisko...joo, se on aika hakanäissä (kouluun liittyvissä tehtävissä).</i>	Sisarusten tuki	Perheen tuki	Kouluajan ulkopuolinen tuki
<i>Oppilas18: esim. eilen ku piti kirjottaa yks essee tai semmonen pieni essee niin mää välillä äitiltä kysyin.</i>	Huoltajien tuki	Perheen tuki	Kouluajan ulkopuolinen tuki

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelemme aineistostamme löytyneitä tutkimustuloksia, joita tarkastelemme aikaisempien tutkimustulosten ja teorian valossa, kuten aineistolähtöisesti analysoidussa tutkimuksessa on tapana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 127). Olemme jakaneet tuloksemme kolmeen otsikkoon, jotka ovat fenomenografisen analyysin mukaisesti kuvauskategorioita ja vastaavat tutkimuskysymyksiimme. Tutkimuksemme kuvauskategorioita ovat koulussa annettava tuki, oppimisympäristö ja kouluajan ulkopuolinen tuki, mitkä muodostuvat aiemmin esitetyistä yläluokista (kuvio 2). Käytännönläheisyys tutkimustulosten esittämisessä on fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää ehkäistäessä kuilun syntymistä aineiston ja tulosten välille (Niikko, 2003, 39). Tämän vuoksi esitämme tutkimustulokset käyttäen suoria lainauksia aineistostamme, jotta lukijalle selviää, millaisista ilmauksista tuloksemme johtuvat.

Olemme jakaneet tutkimustulosten esittelyn tutkimuskysymyksien sekä niihin vastaavien kuvauskategorioiden mukaan niin, että ensimmäinen kuvauskategoria 5.1. Koulussa annettava tuki vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *millaisia ovat lukioppilaiden käsitykset hyvästä koulunkäynnin tuesta*. Toiseen tutkimuskysymykseen, *millainen oppimisympäristö tukee koulunkäyntiä*, löytyy vastaus toisesta kuvauskategoriasta 5.2. Oppimisympäristö. Viimeiseen tutkimuskysymykseen, *millaista on oppilaiden saama koulunkäynnin tuki kouluajan ulkopuolella*, vastataan kolmannen kuvauskategorian, 5.3. Kouluajan ulkopuolinen tuki, avulla.

5.1 Koulussa annettava tuki

Tässä osiossa tulosten esittely on jaettu kolmeen otsikkoon, aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki, koulunkäynninohjaajan antama tuki, sekä paritutorointi, joiden mukaan tulosten esittäminen etenee. Koulussa annettava tuki koostuu erilaisista keinoista aina vuorovaikutuksesta konkreettisiin tukikeinoihin. Ilmaukset ja käsitykset hyvästä tuesta ovat keskenään hyvin erilaisia, eikä mikään yksittäinen tukikeino korvaa kokonaisvaltaista opetuksen eriyttämistä (Roiha & Polso, 2018, 131).

Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki

Aineenopettajan ja erityisopettajan antama tuki –yläluokka sisältää määrällisesti eniten erilaisia ilmauksia. Tämä yläluokka koostuu erilaisista tukimuodoista, jotka sisältyvät seuraavien ylä-

käsitteiden alle: yhteisopettajuus, tukiopetus, vuorovaikutteisuus, opettamisen tahti ja opiskelutekniikka. Alaluokkiin jaotellut tulokset vastaavat hyvin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia käsityksiä lukioppilailla on hyvästä koulunkäynnin tuesta?

Tutkimustuloksista käy ilmi, että puhuttaessa koulussa annettavasta tuesta osalle oppilaista tuen saanti on riittävää ja osalle ei. Tuen riittävyyden arviointi näkyy esimerkiksi seuraavanlaisissa ilmauksissa:

Oppilas6: "No en tarpeeksi saa tukea mutta jos pyytää sillee oikeen kunnolla nii sitte ehkä voi saaha."

Oppilas10: "Kyllä nytkö on päässy siihen tehostettuun tukkeen nii ruvennu onnistuu."

Päätavoite kolmiportaisessa tuessa on varmistaa jokaiselle oppilaalle riittävä tuki koulunkäynnille (Turse & Albrecht, 2015; Opetushallitus, 2014, 9-10). Aineistossamme käy ilmi, ettei tämä tavoite kaikkien oppilaiden käsityksen mukaan toteudu.

Yhteisopettajuus on tuen muoto, jonka nostimme aineistostamme yhdeksi alaluokaksi. Yhteisopettajuuden hyödyksi nähdään aineiston mukaan se, että opettajia ja näin ollen tukea on enemmän saatavilla. Merkitykselliseksi yhteisopettajuus oppilaiden käsityksissä nousee erityisesti uuden asian opettamisen yhteydessä sekä oppitunnilla mukana pysymisessä.

Oppilas8: "Joku matematiikka vaikka, että jos ei heti opi niitä laskukaavoja kunnolla nii, että sielä ois joku vähä enemmän neuvomassa, ku ei se yks opettaja kuitenkaa ehi."

Oppilas31: "Se aina auttaa ja neuvo, että mitä pitää tehdä."

Yhteisopettajuus aineistossa nähdään avustavana tai tuettuna opetuksena, jossa toinen opettaja opettaa koko luokalle ja toinen toimii avustajana ja antaa yksilöllistä sekä kohdennettua tukea riippumatta siitä, onko toinen opettaja aineenopettaja vai erityisopettaja (Roiha & Polso, 2018, 60; Vitka, 2018, 97; Paju ym., 2015).

Yhteisopettajuuden toteuttamiseen joskus liittyvä kahden ryhmän yhdistäminen mainitaan työrauhaa heikentäväksi, vaikka opettajia olisi useampi.

Oppilas20: "No meillä itseasiassa on yhdistyneet fyken ryhmät nii siellä meillä on kaks opettajaa nii se on vähä semmosta tai jotenki häsläystä sillai, onhan siellä paljo oppilaitaki."

Ryhmäkokojen suuruuden lisäksi yhteisopetuksen varjopuoliksi on mainittu esimerkiksi opetustyylien erot sekä yhteisen suunnittelun vähyys, jotka voivat vaikuttaa yllä kuvatun lainauksen kaltaisesti (Takala, 2016, 65-66; Paju ym., 2015; Mackenzie 2011; Devecchi & Rouse, 2010).

Tukiopetus on toinen tuloksista esiin nouseva tukimuoto. Oppilaiden käsitykset tukiopetuksesta vaihtelevat positiivisen ja negatiivisen välillä. Esimerkiksi oppilas30 ja oppilas26 kokevat tuen liian intensiivisenä, jolloin oppilaan omalle pohdinnalle ja yksityisyydelle ei jää tilaa. Avun odottamisen voidaan tulosten perusteella ajatella joskus olevan ihan perusteltua, jotta ongelmanratkaisukykyä kehitetään myös itsenäisesti. Merkityksellisimpänä tuen muotona tukiopetus nähdään erityisesti ennen koetta toteutettavana tukiopetuksena.

Oppilas30: ”Siinä sais ehkä vähä liikaa apua, ettei saa ite tehä mittään.”

Oppilas26: ”Eei, emmää tiä, joku hönkii niskassa koko ajan nii ei oo hauskaa.”

Oppilas35: ”No kyllä siinä varmaan niinkö toimeen tulis.”

Oppilas21: ”Oon mää joissaki kokeissa menny tukiopetukseen, että siinä sitte sai just silleen, että monesti opettaja kertoo, että mitä kannattaa lukea siihen kokkeeseen.”

Roihan ja Polson (2018, 67) mukaan tukiopetusta toteutetaan yleensä ennakoivasti tai kertaavasti, ja kertaava opetus koetaan vastaustemme perusteella merkityksellisemmäksi. Tukiopetus on yleinen yleisessä ja tehostetussa tuessa käytetty tukimuoto (Opetushallitus, 2014, 61-62). Kirjallisuudessa (Vitka, 2018; Takala, 2016) tukiopetusta pidetään usein hyvänä tukimuotona, mutta aineistossamme oppilaiden käsitykset tukiopetuksesta ovat hieman kriittisiä eivätkä he ole aina sille vastaanottavaisia. Myös esimerkiksi Silinskas (2016) kumppaneineen tutkimuksessaan toteaa, että tukiopetuksen hyöty ei ole aina ehdoton. Yhdeksi selittäjäksi tukiopetukseen liitetyille kriittisille kommenteille nousee tukiopetuksen järjestäminen muiden tuntien päälle pitkittäen oppilaiden päivää, kuten alla olevasta ilmauksesta käy ilmi.

Oppilas29: ”En mää oikein usko. En mää oikein tykkää olla täällä niin kun koulun jälkeen opiskelemassa, se tuntuu vähän niin kun huonolta ja väsyttää aina koulun jälkeen nii.”

Roiha & Polso (2018, 68) mainitsevat, että tukiopetusta voi vaihtoehtoisesti toteuttaa ennen koulupäivän alkua tai välitunnin aikana, jonka lisäksi tulisi varmistaa, että tuokio on sopivan mittainen. Tällaisilla muutoksilla voitaisiin paremmin tukea oppilas29 kaltaisia oppilaita. Hyvä

tukiopetustuokio on usein lyhyt ja tehokas, eikä 60 minuutin mittaisia opetustunteja tarvita (Roiha & Polso, 2018, 68; Vaughn & Wanzek, 2014).

Vuorovaikutteisuus kaikessa tuen järjestämisessä nousee tulosten perusteella merkitykselliseen rooliin. Oppilaat nostavat vuorovaikutusta esille useista eri näkökulmista mainiten muun muassa positiivisen palautteen merkityksen, läsnäolon ja kannustamisen tärkeyden sekä henkilöiden vaikutuksen oppimiseen.

Oppilas28: ”Vaikkei ossaiskaan jotaki yksinkertaista asiaa nii ei ala silleen moittimaan, että kyllä tää pitäs jo osata.”

Oppilas25: ”Sitte se mun enkun ope niinku se ei koskaan halunnu mua ku mulla oli ongelmia siinä englannissa jo alussa sitte nii mun äiti oli kysyny, että saanko mää tukiopetusta siinä enkusta nii se ei ollu suostunu, ku mää pärjään kuulemma ihan hyvin nii sitte sen opettajan kaa meillä oli kokoajan kaikki sukset ristissä nii sitte se ei oikee, en mää sitä koskaan sitte oppinukkaa.”

Oppilas27: ”No ainaki nää mejän koulun opettajien nii ossais ottaa vähä rennommin noilla tunneilla että jotkut opettajat ne on vähä semmosia omanlaisia sen opettamisen suhteen, että ne ei ossaa olla tavallaan yhtään rennosti siellä tunnilla ja sitte oppilaillaki tullee vähä semmonen, miten mää sanoisin, vähä semmonen ehkä levoton olo.”

Kuten Silinskasin ja kumppaneiden (2016, 62) tutkimuksen mukaan negatiivisen palautteen vähäinen määrä oli tärkeää, myös omassa tutkimuksessamme se tulee oppilaiden lainauksissa hyvin ilmi. Tutkitusti palaute vaikuttaa aina oppimistuloksiin, mutta palautteenantotapa ratkaisee sen, kuinka vahvasti palaute oppilaaseen vaikuttaa (Hattie & Timperley, 2007).

Oppilaiden käsitysten mukaisesti hyvä tuki pitää sisällään oppilaantuntemukseen liittyvän vuorovaikutuksellisen elementin, jossa opettajat tietävät oppilaiden sen hetkisestä tilanteesta ja tavoitteista opiskelua kohtaan.

Oppilas31: ”Sitä (toivon) että ne kannustais ja ois läsnä. Semmosia että se tietää missä mennään se opettaja, eikä oo pihalla mitä se oppilas ajattelee tai sillee.”

Opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä oppilaantuntemus syntyvät päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa (Pennings, 2014). Vastavuoroinen, säännöllinen ja lämmin vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä tukee kehitystä ja kasvua. Erityisesti suhteen alkuvaiheessa käytetty aika ja annettu emotionaalinen tuki ennustivat annettua oppimisentukea. (Curby, 2013, 563-565.) Oppilaiden minäkäsityksen sekä motivaation näkökulmasta opettajan kannustava ja positiivinen palaute on sekä meidän tutkimuksemme, että Panulan (2013, 271) ja Silinskasin (2016, 62)

tutkimusryhmän kanssa tehtyjen tutkimusten mukaan erittäin tärkeää, mikä näkyy oppilaiden vastauksista.

Opettamisen tahtiin tulee tutkimustulosten valossa kiinnittää huomiota. Lukioppilaat toivovat opettajilta usein enemmän aikaa lukemiseen ja opiskelemiseen, mikä käy ilmi seuraavista esimerkeistä.

Oppilas23: "Vois antaa vähä enemmän aikaa kirjottaa niitä muistiinpanoja mitä on taululla. Jokku opettajat laittaa hirveen nopeesti niitä dioja etteenpäin."

Oppilas21: "No varmaan siihen lukemiseen enemmän aikaa."

Oppilas15: "Mennään vähän hitaammin joskus."

Oppilas11: "Sitä että ei ois nii liian putkeen kaikki, koska itellä ainaki mennee aivot sekasi jos on kaikki putkeen."

Opiskelutahti on hyvin yksilöllinen ja etenkin lukioppilailla vaikeudet lukemisessa voivat vaikeuttaa laajasti opiskelua (Mitchell, 2018; Bowl & Thurlow, 2007; Siiskonen, Aro & Holopainen, 2001, 79). Yläkoulussa oppisisällöt vaikeutuvat sekä lisääntyvät huomattavasti (Ahvenainen & Holopainen, 2014, 104), jolloin oppitunnin seuraaminen vaikeutuu, ellei tarvittavia tekstejä kerkeä lukemaan.

Vaikka oppituntien aikana lukioppilaat toivoivat enemmän aikaa esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittamiseen sekä tekstien lukemiseen, riitti oppilaille koetilanteeseen yleisesti varattu aika. Toisaalta kouluissa, joista haastateltavat oppilaat olivat, oppitunnin kesto oli 90 minuuttia. Jos taas tunnit olisivat 45 minuuttia, kokeen laajuus tulisi suhteuttaa siihen.

Oppilas29: "Kyllä mää ehin tehdä ne tehtävät."

Oppilas1: "On se 90 minuuttia (kokeessa) ihan tarpeeksi."

Erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on varmistettava, että oppiminen ei ole vaikeaa sen vuoksi, että opettamisen tahti on liian tiivis ja oppimisen mahdollisuudet ovat siksi vähentyneet (Mitchell, 2018, 413). Mitchell toteaa kirjassaan (2018, 413) että oppimiselle on varattava riittävästi aikaa ja tutkimukset osoittavat (Konrad, Helf & Joseph, 2011) lisäksi, että vaikka opetusmenetelmät olisivat tutkitusti tehokkaita, mutta aikaa ei ole varattu riittävästi, ne eivät toimi.

Opiskelutekniikkaa koskevat tuen toiveet vaihtelevat aineistossa laidasta laitaan uuden teknologian käytöstä perinteisiin opetustyyliin. Aineenopettajalle ja erityisopettajalle suunnattuja toiveita teknisten tukimuotojen käytöstä ovat esimerkiksi toiveet musiikin- ja äänikirjojen kuuntelusta, dokumenttien katsomisesta sekä tekstinkäsittelyohjelmien hyödyntämisestä. Lisäksi keskittymistä ja oppimista tukeviksi asioiksi mainitaan useiden aistikanavien käytön mahdollistaminen opetuksessa sekä yhden asian syvällisempi käsittely monen asian sijaan, mikä käy ilmi seuraavissa ilmauksissa.

Oppilas4: ”Ylleenä jos mä kuuntelen vaikka musiikkia tunnilla nii silloin mä oikeestaan pystyn keskittymään paremmin. Tai silloin ku tehdään niitä tehtäviä, silloin ku opettaja kertoo nii ei.”

Oppilas6: ”Justiinsa jos kattelee jotaki dokumenttija tai tämmösiä justiinsa reaaliaineissa nii sitte se on tuota nui auttanu aika paljo, että siinä jää kans jotenki paremmin päähän ku siinä on kerrottu paljon kaikkea tai tietystä aiheesta on kerrottu eikä silleen että monesta aiheesta vähäsen nii se on ollu jotenki semmonen kans helppo helpompi tapa muistaa.”

Tekstinkäsittelyohjelmien käyttö näyttäytyy tulosten valossa merkitykselliseksi tukikeinoksi ja kirjoittamisen avuksi kirjoittamisen ollessa haastavaa.

Oppilas36: “No kyllä mä tietokonneella aika paljo kirjoitan pienluokassa, että mä en juuri enää paperille kirjoitele.”

Oppilas37: “Auttaa tietokonneella (kirjoittaminen).”

Teknisten apuvälineiden ja tekniikan käytön on todettu lisäävän oppilaiden motivaatiota, kiinnostuneisuutta ja sitoutuneisuutta oppimista kohtaan sekä tasoittavan kuilua formaalin (muodollinen oppiminen) ja informaalin (arkioppiminen) oppimisen välillä (Jagust, Boticki & So, 2018). Apuvälineiden käytöllä voidaan näin ollen saavuttaa muitakin hyötyjä, kuin pelkkää kirjoittamisen apua. Toisaalta sosiaalinen media apuvälineineen on muokannut kielen käyttöämme ja vuorovaikutustamme, sillä sosiaalisessa mediassa riittää lyhyt viesti, eikä pitkiä kirjallisia tekstejä enää tarvita (Subramanian, 2017).

Tulokset osoittavat äänikirjat merkittäväksi oppimisen apuvälineeksi oppilaiden keskuudessa helpottaen muun muassa keskittymistä. Esimerkiksi oppilas6 kokee äänitteiden hyödyn niin merkittäväksi, että oli keksinyt keinon niiden luomiseen itse tekstinkäsittelyohjelman avulla. Toisaalta osalle lukioppilaista perinteinen kirja on mieluisampi vaihtoehto.

Oppilas33: “Ois. Sois mulle semmone ku mullon monesti vähän hankala keskittyä jos mä alan silleen kotona lukemaan yksin. Tullee nii paljo kaikkea että voi tehdä

sitä ja tätä ja tuosson tuo puhelin, senki vois viiä suoraan johonki toiseen huoneeseen vaikka ja sammuttaa. Tuo äänikirja on jotenki, että rauhotut vaan ja istut ja kuuntelet.”

Oppilas6: “Siinäki on tullu ongelmia sen äänikirjajuttujen kans, mutta sitte oon ite jotenki keksiny kans, että miten sais justinsa tai oon jonnekki wordiin kirjotanu ja sitte sielä on semmonen, että pystyy pistään, että joku niinkö lukee sen sitte.”

Oppilas38: “Jotenki emmää ite ehkä haluais semmosta että kyllä mää ehkä miehuummin luen ihan vaan kirjasta.”

Tutkimustulokset tukevat myös Miettisen & Kairaluoman (2008, 164) toteamusta siitä, että erilaiset äänikirjat ja äänitteet lisäävät vaihtelua ja toimivat joidenkin oppilaiden kohdalla. Roiha ja Polso (2018, 181) mainitsevat lisäksi kirjojen kuuntelemisen olevan yksi keino sanavaraston sekä kielellisen tietoisuuden kasvattamiseen. Äänikirjat toimivat erityisen hyvin hitaille luki-joille tiedon hankinnan apuvälineinä ja joskus voidaan käyttää nauhuria nauhoittamaan opettajan puhetta, jonka voi myöhemmin kuunnella uudestaan, ja jonka avulla keskittymistä voidaan oppitunnilla lisätä (Knoop-Van Campen, Segers & Verhoeven, 2019; Valkama, 2008, 171; Long ym., 2007).

Toisaalta osa oppilaista toivoo sellaisia tukimuotoja, joissa käytettävät menetelmät ovat heille ennestään jo tuttuja eivätkä sisällä teknisiä apuvälineitä. Tutut menetelmät usein madaltavat kynnystä niiden käyttöön (Roiho & Polso, 2018, 134).

Oppilas6: ”No justii se, että vois olla vähä enemmän niitä perinteisempiä tapoja opiskella ja ettei ois sitte hirveen sekavia.”

Oppilas21: “Mut mulla on just se, että jos mää luen vaan nii mää en saa niitä päähäni, että mun pitää myös kirjottaa ja sanoa niitä ääneen, että se lukeminen pelkästään on mulle vähä turhaa”

Tulosten perusteella lukioppilaat mainitsevat erilaisten opiskelustrategioiden, kuten esimerkiksi yhteenvedon tekemisen, etukäteen jaettavan tekstin lukemisen ja ohjeiden lukuavun heitä ja muita oppilaita hyödyttäväksi tukikeinoiksi. Etukäteen jaettavan tekstin hyvääksi puoleksi mainittiin, että se vähentää oppitunnilla lukemisen taakkaa ja helpottaa ymmärtämistä. Toisaalta osa kokee lukemisen niin epämieluisaksi, ettei edes etukäteen jaetun tekstin lukemista koeta hyödyttäväksi apukeinoksi.

Oppilas36: “No ei se kotonakkaa se lukeminen mulla oikeen ikinä suju, että mää oon niin tosi huono nuissa lukuhommissa.”

Oppilas21: "En määhän nyt oo hirveesti silleen etukäteen lueskellu."

Oppilas20: "No kyllä varmaan, sen vois niinku ite vaikka lukasta kappaleen ja sitte tietää, mistä huomenna puhutaan tunnilla."

Oppilas6: "Ois, todellaki siitä ois ja sitte tajuaiski varmaan paremmin justinsa ku aletaan tekemään tehtäviä nii ei tarvis sitte tehdä niitä silleen epähuolellisesti, että sieltä täältä lukea, että saa ees jotain vastattua niihin, ku ei oo kerennyt lukea kokonaan."

Tekstiin tutustuminen ennakolta on sekä kirjallisuuden, että tulosten perusteella hyvä tukikeino oppilaan ollessa itse siihen motivoitunut (Aro ym., 2018, 52). Kun oppitunnin sisältöä tuntee etukäteen, on opetuksen seuraaminen ja opittavan asian omaksuminen helpompaa (Roiha & Polso, 2018, 67; Vitka, 2018, 177).

Opettajan tunnin päätteeksi tekemä yhteenveto tulosten perusteella hyödyttää kaikkia oppilaita tukien ymmärtämistä ja muistamista sekä vähentäen mahdollisesti kokeeseen luettavan tekstin määrää.

Oppilas5: "No se että ne kaikki tärkeät asiat tulee sitte sinne loppuu (yhteenvedoksi) nii muistaa ne sitte paljon paremmin."

Oppilas34: "No sen avulla vois lukea ennen koetta."

Etukäteen luettavan tekstin ja tunnin lopuksi tehtävän yhteenvedon lisäksi tulokset osoittavat lukioppilaiden tarvitsevan apua muun muassa ohjeiden ja tekstien ymmärtämisessä, käsin kirjoittamisessa ja siinä harjaantumisessa.

Oppilas40: "Joo ja välillä äikänki tehtävät, tai no on niitä nyt muisaki aineissa välillä niin ne tehtävänannot ku ne pitää lukea niin tulee välillä semmonen niinkö että tosi monta kertaa joutuu lukkeen sen että niinkö tajuaits jottain ees."

Oppilas39: "Ei se varmaan auta mikkään muu ku sitä vaan pitäis tehdä silleen ehkä määhän en oo tottunu siihen (kirjoittamiseen) vaan silleen niin hyvin että saisin kirjoitettua nopeempaa tai sillee."

Oppilas24: "Välillä se kirjoittaminen tökkää, että se lähtee ihan harakanvarpaille."

Oppilas14: "Joskus kysymyksen ymmärtäminen on vaikeaa."

Myös kokeiden suorittamiseen osa lukioppilaista toivoo vaihtoehtoisia suoritustapoja, kuten kokeiden suullista suorittamista tai niiden suullista täydentämistä. Osalle perinteinen kokeen tekotapa on mieluisin.

Oppilas6: ”Tietyissä aineissa se kirjottaminen on helpompaa ja tietyissä se suullinen on niinku kans helpompaa.”

Oppilas34: ”Meillon ollu yks suullinen koe ja ei, tykkään enemmän kirjallisesta.”

Oppilas16: ”No ei ehkä ois mikkään niinku että tykkäisin niin palijo.”

Tulosten perusteella osa kokee kokeiden pilkkomisen joskus hyväksi tukikeinoksi, mutta toisaalta kokeiden määrä tällöin lisääntyy. Kokeiden suuremman määrän vuoksi osa mieluummin haluaa lukea kerralla yhteen suurempaan kokeeseen useiden pikkukokeiden sijaan.

Oppilas39: ”Joissaki aineissa tuntuu välillä että on kauheen pitkä.”

Oppilas31: ”Aina ne on ollu yhtä pahoja niin niihin on tottunu.”

Oppilas7: ”ennemmin lukkee kerralla kaikki.”

Yllä mainittujen opiskelutekniikkaa tukevien keinojen osalta tehokkuuden näkökulmasta on tärkeää, että opiskelustrategia on oppilaalle oikea (Kairaluoma, 2014, 51), ja oikea strategia löytyy kokeilemalla (Valkama, 2008, 171). Opiskelustrategioiden opettaminen on merkityksellistä, koska oppilaat osaavat tällöin opiskella jo koulussa tehokkaammin, jonka lisäksi he voivat hyödyntää taitojaan myös kotona opiskellessa (Roiha & Polso, 2018, 101). Osa oppilaista kaipasi apua tehtävän antojen ymmärtämisessä, ja myös tutkimusten valossa ohjeiden eriyttäminen on tehokasta (Little, McCoach & Reis, 2014, 392-398; Reis, McCoach, Muller & Kaniskan, 2011). Aro kollegoineen (2018, 52) suosittelee artikkelissaan ohjeiden suullista läpikäymistä sekä esimerkiksi kokeiden eriyttämistä suullisen täydentämisen mahdollisuudella lukioppilailla.

Koulunkäynninohjaajan antama tuki

Aineenopettaja on usein isompaan tilaan ja ryhmään sidottu oppitunnin ajaksi, sillä hänellä on päävastuu opetuksesta. Tulosten valossa koulunkäynninohjaajalla on merkittävä rooli vain mahdollistaessa esimerkiksi eri tilaan siirtymisen osalle oppilaista tai pystyessään auttaa yksittäisiä oppilaita paremmin opettajan vastatessa koko ryhmän opetuksesta. Ilmauksissa koulunkäynninohjaajan antama tuki on merkityksellistä pienempien joustavien ryhmittelyjen toteuttamisen sekä yksilöllisen avun saamisen näkökulmasta.

Oppilas6: ”Apuopettajakaa ei kerkeä tavallaan kaikkien luokse käymään, mutta on siitä ollu apua, että ollaan justiinsa päästy eri luokkiin tekemää koetta silleen rauhassa... Se on vaan sitä perustasoo, mitä käyää tai silleen, että mitä muillekkin opetettaa mut sit se ois kiva, jos se ois vähä enemmän semmosta niinku en tiiä, että syventävää tai silleen, että sen ymmärtäis.”

Oppilas40: "Joo jos on niinku tullu, että tarvii apua niin niiltä on sitte hyvä kysyä."

Tuloksissa merkitykselliseksi nousi koulunkäynnin ohjaajien myötä kasvava mahdollisuus avun kysymiseen oppitunnin aikana, mikä on yhtenevä tulos muiden tutkimusten (Wren, 2017) ja (Webster & Blatchford, 2012) kanssa. Lisäksi koulunkäynninohjaajan läsnäolon tunnilla on todettu oppilaan yksilöllisen avustamisen mahdollisuuden lisäksi vähentävän häiriökäyttäytymistä (Wren, 2017; Webster & Blatchford, 2012, 82).

Kuten kaikista asioista, oppilailla oli koulunkäynninohjaajista erilaisia käsityksiä. Osa oli myönteisempiä koulunkäynninohjaajan antamalle tuelle, kun taas osalle heidän antamansa tuki ei ollut merkittävää.

Oppilas17: "Vähä on semmonen olo, että mitä nuista apuopettajista joskus jääny mieleen, että se ei oikeen oo ihan hyvä välillä. "

Kuten Tucker (2009) artikkelissaan toteaa, eivät oppilaiden ja opettajien käsitykset koulunkäynnin ohjaajien rooleista ole aina yhteneviä. Tutkimustuloksemme on Wrenin (2017) ja Tuckerin (2009) väitteen kanssa samansuuntainen. Koulunkäynninohjaajat eivät Wrenin (2017), sekä Websterin ja Blatchfordin (2012, 90) mukaan tämänhetkisten järjestelyiden myötä ole niin tehokkaita opetuksen apuja kuin olisi mahdollista.

Paritutorointi

Tulosten perusteella paritutorointi tukimuotona sisältää sekä positiivisia, että negatiivisia ulottuvuuksia. Lukioppilaat mainitsevat vertaisopetuksen hyödylliseksi tukimuodoksi. Tosin paritutoroinnin koettuun hyödyllisyyteen vaikuttaa muutama tekijä, kuten paritutoroinnin osapuolet ja osapuolten vuorovaikutus- ja opiskelutaidot. Etenkin molempien osapuolten ollessa kiinnostuneita opiskeltavasta asiasta paritutorointi koettiin hyödylliseksi opiskelumuodoksi.

Oppilas8: "No siitä on hyötyä, että kyllä ne kaverit saattaa siinä välillä auttaa, että jos ei siinä iha heti luonnistu se homma."

Oppilas1: "Joo, on matikan tunnilla monesti auttanut kaverit."

Oppilas20: "Nii että meki kavereitten kans monesti tehdään sillain, että jos neki oikeesti on kiinnostuneita nii on helppo puhua siitä ja opiskella samalla."

Oppilas23: "Ne jotka ossaa nii sehän on hyvä tai siis ne auttaa mutta jos ei oo semmonen joka ossaa selittää selvästi nii ei se sitte."

Oppilas32: ”No jos saa tehdä kaverin kaa omatoimisesti ne tehtävät, ja sitte ope tullee auttaan jos ei ossaa.”

Osa oppilaista vieroksuu paritutorointia erinäisistä syistä. Syynä on tulosten mukaan muun muassa se, että kaverin kanssa aloitetaan helposti puhua asioista, jotka eivät liity opiskeluun tai opiskelukaverin apua ei pidetä riittävän hyödyllisenä tai se koetaan oudoksi.

Oppilas3: ”Siis joo autetaan toisia, mutta ei se silleen niinkö hirveenä auta.”

Oppilas4: ”No ei varmaan ko se menee sitte jutteluksi koko homma. Seki varmaan riippuu sitte siitä, että onko se joku kaveri vai joku ihan muu kenen kanssa ei kaveraa.”

Oppilas19: ”Seki ois vähä semmosta outoa ehkä.”

Käytössä oleva opetussuunnitelma korostaa, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (Ops, 2014). Vastauksissa käy ilmi, että yläkouluikäiset oppilaat tarvitsevat vertaisoppimisessa ohjausta ja opettajan on hyvä olla mukana vertaisopetushetkissä ja esimerkiksi pari- sekä ryhmävalintoja tehtäessä, sillä parhaat tulokset eivät synny aina parhaimman kaverin kanssa (Hannula, 2012, 102-103). Tutkimukset osoittavat, että ystävien ongelmakäyttäytymisellä on merkittävä kielteinen vaikutus koulussa suoriutumisessa (Véronneau & Dishion, 2011). Turvallisen ja vuorovaikutuksellisen tilan saavuttaminen edellyttää oppilailta keskustelun perustaitoja, joita täytyy opettaa ja opettajan tehtävä on tukea ja ohjata tätä vuorovaikutuksellisuutta vertaisopetuksessa (Hannula, 2012, 102-103). Parin ja ryhmien valinnan tulee olla harkittu ja tietoinen prosessi, joka tukee oppimiselle asetettuja tavoitteita (Roiha & Polso, 2018, 91).

5.2 Oppimisympäristö

Tässä tulososiossa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme *millainen oppimisympäristö tukee koulunkäyntiä?* Oppimisympäristö koostuu fyysisten puitteiden lisäksi myös psyykkisestä sekä sosiaalisesta ympäristöstä ja sen eriyttäminen on tärkeää tukea toteutettaessa (Mitchell, 2018; Roiha & Polso, 2018, 75). Esitämme tulokset jaoteltuna kolmeen teemaan, joita ovat pienryhmä, joustava perusopetus (JOPO) ja tilat.

Pienryhmän alle luokitellaan erilaiset pysyvämmät tai joustavammat luokan sisäiset pienryhmät, kun taas joustava perusopetus on kokonaisvaltaisempi tukimuoto, jossa oppilaat ovat omassa joustavan perusopetuksen luokassaan. Tilat taas käsittelevät oppimisympäristön fyysisiä puitteita ja niiden mahdollisuuksia oppilaiden tukemisessa.

Pienryhmä

Tulosten perusteella pienryhmä sekä erilaiset joustavat opetusjärjestelyt nousevat tärkeiksi tuen muodoiksi ja keskittymisen avuiksi. Oppilaat kokevat pienryhmäopiskelun hyviksi puoliksi myös mahdollisuuden vapaammalle vuorovaikutukselle sekä oppimisen suullistamiselle.

Oppilas30: ”No ku on pienempi ryhmä niin pystyy keskittyyn helepommin.”

Oppilas36: ”No kyllä se silleen mutta silleen mää niinku tykkään enemmän, että mää saan niinku puhua ja tehdä sammaan aikaan että just pienluokassa on se hyvä puoli että sielä pysty puhumaan ja tekkeen sammaan aikaan, että ei niinkään isossa luokassa pysty hirveenä, että pienryhmässä se on kaikkein helepointa.”

Pienryhmäopetuksen yksi suuri etu on se, että oppilaat pystyvät keskustelemaan ja kyselemään asioista vapautuneemmin tunnin aikana kuin isossa luokassa. Pieni ryhmä voi olla myös sosiaalisesti yksinkertaisempi sisäistää, jolloin oppimiselle jää enemmän tilaa ja keskittyminen on helpompaa, mikä käy ilmi oppilas30 kommentissa (Takala, 2016, 64.) Toisaalta osa oppilaista kokee isossa ryhmässä oppimisen mieluisampana vaihtoehtona eikä pienryhmän tuki sovi kaikille.

Oppilas31: ”Enemmän mää tykkään, että siinä on ryhmä ja mua neuvotaan.”

Oppilas30: ”Siinä sais ehkä vähä liikaa apua, ettei saa ite tehdä mitään.”

Tuloksissamme pienryhmän tuki ei sovi kaikille, vaan ryhmä koetaan turvaa tuovana asiana, kuten Ljusberg (2011) tutkimuksessaan on todennut. Ryhmälaisten vertaistuellalla on suuri merkitys (Lukineuvola-hanke, 2008, 237) ja Mikola (2011, 134) on todennut myös opettajien pitävän siitä, että opetetaan isompia ryhmiä kerrallaan, jolloin oppilaat saavat olla yhdessä. Jones (2007, 590) painottaa artikkelissaan opettajan merkitystä pienryhmäopetuksessa. Opettajan on pienryhmässä helpompi ottaa selville, mitä oppilaat eivät vielä osaa ja syventyä heidän ymmärrykseensä asioista, jolloin tuen kohdentaminen on helpompaa. Sen lisäksi opettajan on hyvä käyttää erilaisia lähestymistapoja pienryhmän kanssa toimiessa, mikä taas vaatii huolellista opetuksen valmistelua ja toteuttamista. (Jones, 2007, 590.) Näillä keinoin voitaisiin välttää esimerkiksi oppilas30:n kuvaama ongelma, jossa hän kokee, että pienryhmässä autetaan liikaa, eikä siellä saa itse tehdä mitään.

JOPO

Tulosten perusteella joustavaan perusopetukseen osallistuminen muodostui omaksi erilliseksi tuen muodoksi pelkän pienryhmän lisäksi, ja merkitykselliseksi osaksi joustavan perusopetukseen sisältyvää tukea nousee esiin ryhmän ja opettajan pysyvyyteen liittyvät hyödyt, kuten alla olevasta ilmauksesta ilmenee.

Oppilas4: ”Pienempi ryhmä ja sitte kokoajan sama opettaja nii siellon helpompi keskittyä (JOPolla).”

Oppilas28: ”Niinku kasiluokalla mää aina tein nii, että jos mää en osannu nii mää päättelin mutta kyllä mää oon nytte (JOPolla) oppinu, että jos ei ossaa nii pittää kysyä, että tullee oikee.”

Opetusministeriön (2009) mukaan joustavan perusopetuksen ryhmä on pysyvä ja tämä on tutkimustulostemme mukaan joustavaan perusopetukseen osallistumisen suurimpia hyötyjä. Lisäksi pienemmän ja pysyvämmän ryhmän etu oppimistilanteessa on sekä Takalan (2016, 64), että tutkimuksemme mukaan se, että oppilas uskaltaa paremmin kysyä ja näin tulla tietoisemmaksi omista tuen tarpeistaan. JOPOn tarjoama tuki näyttäytyy aineistossamme hyvin kokonaisvaltaisena ja toimivana.

Oppilas4: ”Emmää varmaan tällä hetkellä tartte (lisätukea)”. Haastattelija: ”Että tuo jopoluokka ja semmoset on niinkö auttanu sua?” Oppilas4: ”mmm (myöntyy).”

Morpeth & Creed (2012, 211-212) kirjoittavat, että JOPO tutkimusten mukaan vastaa hyvin viime kädessä koulunkäynnin ulkopuolelle jäävien nuorten määrään ja heidän tarpeidensa monimuotoisuuteen. JOPOn tavoite on järjestää perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista yksilöllistä opetusta tukemalla oppilaiden oppimista ja kasvua, ja ehkäistä syrjäytymistä ja koulunkäynnin keskeytymistä (Morpeth & Creed, 2012; Perusopetusasetus 9a§). Oppilas4 tuo hyvin esiin ilmauksessaan sen, kuinka JOPO on vastannut hänen koulunkäynnin tuen tarpeisiinsa ja kokee saavansa riittävästi tukea.

Tilat

Pienryhmän ja joustavien ryhmäjärjestelyiden lisäksi fyysisten tilojen vaikutus oppimiseen ja sen tukemiseen nousee tulosten valossa merkitykselliseksi osaksi kokonaisvaltaista tukea. Fyysinen ympäristö asettaa puitteet ja rajoitukset oppimistilanteeseen, mikä nousee ilmauksissa esiin esimerkiksi keskittymisen näkökulmasta.

Oppilas26: "Noku jokaluokasta kuuluu meteli kaikkialle ja sitte on vaan muutama luokka mikä on semmonen kunnon luokkahuone niin niissä pystyy keskittyy taval- laan paremmin."

Oppilas36: "Jos ne näkkee, että ei mee (hyvin) niin otetaan sitte pienluokkaan tai käytävään tekemään tehtäviä."

Tilat ohjaavat ihmisen käyttäytymistä (Saloviita, 2014, 71). Aiemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaiden omat valinnat tilan suhteen sekä oppimisympäristön suunnitteluprosessiin osallistuminen johtavat usein positiivisiin muutoksiin (Woolner, Hall, Higgins, McCaughey & Wall, 2007). Kyseisen tutkimuksen sekä tutkimustulostemme mukaan oppilaat hyötyvät siitä, että saavat itse vaikuttaa opiskeluympäristöön. Fyysinen oppimisympäristö ulottuvuuksineen vaikuttaa siihen, edistääkö tila oppimista ja opetusta (Mitchell, 2018, 291), eivätkä ympäristön vaikutukset ole yksiselitteisiä (Woolner, Hall, Higgins, McCaughey & Wall, 2007).

5.3 Kouluajan ulkopuolinen tuki

Tässä osiossa vastaamme kolmanteen tutkimuskysymykseemme *Millaista on oppilaiden saama koulunkäynnintuki kouluajan ulkopuolella?* Kouluajan ulkopuolinen tuki on tulostemme kolmas osa-alue, joka jakautuu perheen ja kavereiden antamaan tukeen. Oppilaiden kokonaisvaltainen tukeminen edellyttää, että myös oppilaan perheen kanssa tehdään yhteistyötä (Opetushallitus, 2014, 62). Aineistomme lukioppilaat ovat alaikäisiä, joten heidän vanhemmillaan on vastuu lapsestaan. Tämän lisäksi oppilaiden käsitysten mukaan vanhemmilla on iso rooli koulunkäynnin kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Koska nuoruudessa kaverisuhteiden merkitys nuoren elämässä kasvaa (Nurmi ym., 2014), on vanhempien tuen lisäksi kavereiden tuki kouluajan ulkopuolella koulunkäynnille erittäin merkityksellistä.

Perheen tuki

Tulosten valossa vanhempien antama tuki ja läsnäolo oppilaiden koulunkäynnin tukemisessa nousee merkitykselliseksi osaksi kokonaisvaltaista koulunkäynnin tukea. Lukioppilaat ovat tyytyväisiä kotona saamaansa tukeen etenkin tuen ajoittuessa ennen kokeita. Vanhempien tuki näyttäytyy esimerkiksi konkreettisena apuna läksyjen teossa tai materiaalin valmistamisena koetta varten.

Oppilas32: "Tullee läksyä, meen kotiin ja mää teen ne. Jos on vaikka matikkaa niin isä on niissä parempi. Jos on vaikka äikkää tai semmosta niin äiti on niissä parempi."

*Oppilas8: "Auttaa (vanhemmat), joo välillä vähä liikaaki. Mää veikkaan että kymmenen vuoden päästä mää oon ihan tyytyväinen vaan, että ne on tullu autta-
maan, että ei se nyt tunnu vielä mutta."*

Oppilas31: "Kyllä (kotona) autetaan jos haluan."

*Oppilas33: "Monta kertaa mää teen sillee että mää luen, sitte vanhemmat kyse-
lee kaikkia asioita sieltä. Ne ylleensä itekki tahtoo lukea sen alueen, että ne tietää
mitä sielä on ja sitte ne voi kysellä silleen. Ja sitte äiti tekkkee joskus silleen, että
se lukkee kappaleen ja sit se antaa mulle kirjan ja mää meen lukkeen, sit se tek-
kee kokkeen mulle niinkö paperille, tekkee kokkeen niinkö kaikkia erilaisia tehtä-
viä sinne."*

Tulokset ovat linjassa Vitkan (2018, 35, 64) toteamuksen kanssa, jonka mukaan nuoret tarvitsevat myös yläkoulussa vanhempiaan koulunkäynnin tueksi. Mitchell (2018, 114) kirjoittaa hyvän kodin ja koulun välisen yhteistyön sitouttavan vanhempia tukemaan oppilaita ja Cook, Dearing & Zachrisson (2018, 221-223) tutkimuksen tulosten mukaan vanhempien ja koulun välinen yhteistyö on yhteydessä oppilaiden sosiaalisiin sekä akateemisiin taitoihin ja hyvä vanhempien ja koulun välinen yhteistyö sekä vanhempien sitoutuminen tukemiseen kasvattaa oppilaiden lukumotivaatiota (Fletcher, Greenwood & Parkhill, 2010). Toisaalta tuloksista käy ilmi, etteivät kaikki saa kouluajan ulkopuolista tukea perheeltä, vaan he pyrkivät selviytymään läksyistä ja kokeista omin voimin, kuten alla olevasta ilmauksista käy ilmi.

Oppilas12: "No en mää kyllä saa, eikö mää luen aina yksin."

Oppilaan12 ilmauksen, "no en mää kyllä saa", perusteella tulkitsemme perheen tarjoaman tuen olevan positiivinen asia, koska oppilas12 puhuu tuen saamisesta, eikä hän esimerkiksi mainitse, ettei haluaisi tukea. Näin tulkittuna edellisten ilmausten perusteella tulokset osoittavat, että kaikkien lukioppilaiden käsitysten mukaisesti vanhempien tuki on merkityksellinen osa hyvää koulunkäynnin tukea. Vanhempien tuen lisäksi kouluajan ulkopuolinen tuki merkitsee osalle oppilaista sisarusten antamaa tukea vanhempien antaman tuen sijaan, mikä selviää seuraavasta ilmauksesta.

Oppilas4: "Sitte on mulla isosisko (joka auttaa), se on aika haka näissä (kouluun liittyvissä tehtävissä)"

Jos lukioppilaalla on sisaruksia, he voivat olla oiva apu esimerkiksi kotitehtävien teossa, koska oppiaineiden sisällöt voivat olla tuoreemmassa muistissa kuin vanhemmilla. On myös mahdollista, että sisarusten tuki on paremmin saatavilla läksyjen teon aikaan, vanhempien ollessa

töissä. Tulostemme valossa mielestämme kouluajan ulkopuolista tukea kannattaa antaa kenen tahansa, keneltä oppilas ottaa sitä vastaan.

Kavereiden tuki

Koulun ulkopuolella tapahtuvan kavereiden antaman tuen hyödyt perustuvat samoihin ajatuksiin kuin vertaisopetuksessa- ja paritutoroinnissa, ja eroaa siitä ainoastaan siten, että se tapahtuu vapaa-ajalla oppilaiden omasta kiinnostuksesta lähtien (Koskinen, 2013). Tulosten perusteella kavereiden tuki on oppilaiden käsityksissä merkityksellistä ja avun kysymisen kynnyks on matala.

Oppilas29: ”Kyl mää niitä teen (kotitehtäviä). Mä ymmärrän, jos mä en ymmärrä ni mä kysyn kavereilta.”

Oppilas21: ”Jos on joku koe tulossa nii saatan niinku lukea siihen kaverin kanssa.”

Nuoruudessa kavereiden merkitys korostuu (Nurmi ym., 2014), jolloin heidän kanssaan tehtävien tekeminen saattaa olla mukavaa ja hedelmällistä, mikä tehostaa oppimista. Koulujärjestelmä ei usein ota huomioon oppilaiden ystävien vaikutusta koulusuoriutumiseen, vaikka tutkimukset osoittavat, että etenkin koulunkäyntiin sitoutuneiden ystävien kanssa oppilaat saavuttavat parempia oppimistuloksia (Véronneau & Dishion, 2011). Aiempien tutkimusten mukaan kavereiden tuen merkitys kasvaa etenkin silloin, jos perheen tuki on vähäisempää (Espinoza, Gillen-O’Neel, Conzaes & Fuligni, 2014).

5.4 Tulosten yhteenveto

Tähän kappaleeseen olemme nostaneet tutkimuksemme keskeisimmät tulokset tutkimuskysymysten mukaan (taulukko 2). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, *millaisia ovat lukioppilaiden käsitykset hyvästä koulunkäynnin tuesta*, tärkeimmäksi tulokseksi nostimme toimivan vuorovaikutteisuuden merkityksen. Toinen merkittävä tulos on osin kirjallisuuden sekä omien kokemustemme kanssa ristiriitainen tutkimustulos koulunkäynninohjaajien merkityksestä oppilaiden kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Toisen tutkimuskysymyksen, *millainen oppimisympäristö tukee koulunkäyntiä*, keskeisin tulos liittyy oppimisympäristön yksilöllisiin merkityksiin. Viimeisen tutkimuskysymyksen, *millaista on oppilaiden saama koulunkäynnin tuki kouluajan ulkopuolella*, merkityksellisimmäksi tulokseksi nostimme vanhempien merkityksen oppimisen tukena.

Taulukko 2. Tulosten yhteenveto

1. Millaisia ovat lukioppilaiden käsitykset hyvästä koulunkäynnin tuesta?	2. Millainen oppimisympäristö tukee koulunkäyntiä?	3. Millaista on oppilaiden saama koulunkäynnin tuki kouluajan ulkopuolella?
<i>Koulussa annettava tuki</i>	<i>Oppimisympäristö</i>	<i>Kouluajan ulkopuolinen tuki</i>
Toimivan vuorovaikutteisuu- den merkitys Koulunkäynninohjaajien merkitys	Oppimisympäristön yksilöl- liset merkitykset	Vanhempien merkitys oppi- misen tukena

Tutkimuksemme monien tulosten perusteella toteamme johtopäätöksenä, että koulunkäynnin tukea suunniteltaessa vuorovaikutteisuu-
den lisäksi eriyttäminen kaikilla oppimisen osa-
alueilla, myös oppimisympäristön suunnittelussa, on tärkeää. Eriyttäminen perustuu oppilaantun-
temukseen, jota parantaa tiivis yhteistyö vanhempien kanssa ja heidän mukaan ottaminen tuen
tarjoamisessa. Oppimisympäristön huomioiminen ja koulunkäynninohjaajien oppimista tukeva
käyttö kuuluvat lisäksi olennaisena osana eriyttämiseen. Kaiken tukemisen edellytys on toimiva
vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä.

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena oli laadullisen tutkimuksen keinoin löytää vastauksia siihen, millaisena lukioppilaat itse käsittävät heitä hyödyttävän koulunkäynnin tuen. Aina tukea saavien ja tukea tarjoavien näkemykset hyvästä tuesta eivät kohtaa, jonka vuoksi tutkimuksemme tärkeä anti on nuorten äänen saaminen kuuluvaksi. Kuten aiemmin on todettu, myös meidän tutkimuksemme vahvisti sitä näkökulmaa, ettei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa tukea, vaan oikeanlaisen tukimuodon löytyminen vaatii toimivaa vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä. Lisäksi vuorovaikutus nousi merkitykselliseen rooliin arvioitaessa tuen tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Vuorovaikutteisuus opettajan ja oppilaan, oppilaiden keskinäisen, sekä oppilaan ja vanhempien välillä on aina tärkeää. Toimiva vuorovaikutus nousi koulussa tapahtuvan oppimisen lisäksi sen ulkopuolella usealla tavalla esiin.

Olemme jakaneet pohdintaosion kahteen eri otsikkoon, *tutkimuksen tulokset*, joka sisältää tulosten pohdinnan sekä jatkotutkimusaiheita, sekä *luotettavuus ja eettisyys*, jossa pohdimme tutkimukseemme luotettavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

6.1 Tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset

Tutkimustulokset osoittivat, että oppilaiden käsitysten mukaisesti hyvä tuki kulminoituu lopulta hyvään vuorovaikutukseen, mikä on käytännön työlle ja esimerkiksi opettajankoulutuksen järjestäjille merkityksellinen tutkimustulos heidän pohtiessaan opettajankoulutuksen kehittämistä. Jotta hyvään vuorovaikutukseen päästään, lukivaikkeudet tulee testata ja opettajilla tulee olla tietoa niistä. Toimiva vuorovaikutus ja opettajan aito halu tutustua oppilaisiin, sekä heidän oppimisvalmiuksiinsa luo turvallisen oppimisympäristön oppilaille sekä parantaa oppilaantuntemusta. Opettajan on vaikea motivoida oppilasta, jos heidän välinen vuorovaikutuksensa ei ole toimivaa. Tulostemme näkökulmasta vuorovaikutukseen kannattaa panostaa sekä opettajan ja oppilaan välillä, mutta myös oppilaiden keskinäistä kommunikointia varten. Mitä paremmin oppilaat tulevat ymmärretyksi omana itsenään, sitä paremmin opinnot sujuvat. Vuorovaikutukseen sisältyy sosiaalisen ympäristön merkitys, joka näkyi tuloksissa siinä, että kaverit olivat hyvin tärkeitä myös oppimisen aikana.

Sosiaalinen media vaikuttaa osittain viemällä kiinnostusta kasvokkain tapahtuvista vuorovaikutustilanteista ihmisten kesken, jolloin kielikokemukset vähenevät. Tämä on huolestuttavaa, koska tutkimusten mukaan keskustelut ja kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus ovat sosiaalista

mediaa vaikuttavampaa kielikokemusten kannalta. (Subramanian, 2017.) Tämän vuoksi kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta tulee tukea, jolloin myös aineenopettajan ja erityisopettajan yhteistyön merkitys korostuu, jotta oppilasta pystytään tukemaan omassa ryhmässään. Yhteisopetuksen merkitys ei kuitenkaan noussut niin suureksi tekijäksi, kuin olisimme odottaneet. Yhteisopetuksesta puhutaan yleisessä keskustelussa ja opettajankoulutuksessa paljon, mutta oppilaat eivät nähneet yhteisopettajuuden hyötyjä yhtä suurina, jonka vuoksi on hyvä miettiä, onko yhteisopettajuus hyödyllisempää opettajille kuin oppilaille?

Oppilaat toivoivat oppimisen tukemiseen yksilöllisyyden huomioimista, niin omalle, kuin kavereiden kohdalle. Oppilaat olivat hyvin tietoisia siitä, ketkä ovat avun tarvitsijoita ja milloin tukea tarvitaan. Tämän valossa oppilaita tulisi ottaa mukaan tuen suunnitteluun, sillä vastauksissa tuli usein esiin se, että oppilaat ovat perillä siitä, mikä keino sopisi itselle ja mikä taas ei. On aiheellista myös pohtia, tunnistavatko opettajat oppilaiden oppimisvaikeuksia. Vahvuuksien hyödyntäminen mainittiin teoreettisessa viitekehyksessä usein tehokkaaksi ja tärkeäksi oppimista tukiessa. Kun oppilaat huomioidaan yksilöllisesti jo opetusta suunniteltaessa, he aivan kuin huomaamattaan tuovat omia vahvuuksiaan esiin. Tutkimuksessamme oppilaat toivat vahvuuksien käyttämistä esiin ainoastaan puhuttaessa oppimisen apuvälineistä. Lukioppilaat ovat tutkimusten mukaan kertoneet lukivaikeuden näkyneen koulussa, muttei niinkään myöhemässä elämässä, jossa esimerkiksi ammatinvalinnassa on voinut paremmin käyttää omia vahvuuksiaan sekä lukivaikeutta helpottavia laitteita hyödyksi (Neil, 2015). Mielestämme oppilaiden vahvuuksia pitäisi pystyä käyttämään jo kouluaikana enemmän hyödyksi. Oppilaat hyötyivät tutkimuksemme mukaan monikanavaisesta oppimisesta, sekä yhteen asiaan syventymisestä kerrallaan esimerkiksi videoin, äänin tai parin kanssa keskustellen. Tämä tukisi kokemuksemme mukaan tiedon omaksumista ja ymmärryksen syvenemistä.

Tutkimustuloksissamme lukioppilaat eivät kokeneet koulunkäynninohjaajien tukea oppimisen kehityksen kannalta niin merkitykselliseksi, kuin sitä esimerkiksi opettajien keskuudessa kokemuksemme mukaan pidetään. Tuloksista kävi ilmi, että koulunkäynninohjaajien antaman tuen vähäinen merkitys oppilaiden käsitysten mukaisesti on seurausta koulunkäynninohjaajien opettajaan verrattuna puutteellisesta ainetietämyksestä. Uskomme, että tämä näkyy erityisesti yläkoulun puolella, jossa sisällöt ovat vaativampia ja laajempia, jolloin ainetietämystä on oltava. Taustalta voi löytyä myös muita tekijöitä. Mietimme, voisiko oppilaiden asenteisiin vaikuttaa se, onko koulunkäynninohjaajia tarpeeksi tai onko heille muodostunut tarpeeksi toimivia käytäntöjä oppilaiden tukemiseen yläkoulussa. Lopulta aineenopettaja vastaa opetuksesta kokonai-

suutena, joten voidaanko koulunkäynninohjaajan tekemän työn tehokkuuden ajatella olevan lopulta aineenopettajan vastuulla. Koska inklusion myötä koulunkäynninohjaajien määrä on lisääntynyt (Webster & Blatchford, 2012, 77-78), voidaan miettiä, onko koulunkäynninohjaajat otettu korvaamaan opettajien tarvetta ja vastaamaan erityisoppilaiden määrän kasvuun yleisopetuksen luokissa? Jotta koulunkäynninohjaajien panos saataisiin vielä paremmin hyödynnettyä, heidän koulutustaan voitaisiin laajentaa tai suunnata ala- tai yläkoulun koulunkäynninohjaajaksi. Joka tapauksessa koulunkäynnin ohjaajille on saatava kouluissa selkeä rooli, jotta heihin liitetyt negatiiviset vaikutukset vähenevät ja positiiviset lisääntyvät (Wren, 2017).

Opintojen sujumisen kannalta keskeisiksi konkreettisiksi tutkimusmuodoiksi tutkimuksessamme nousi psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön lisäksi fyysinen oppimistila. Erilaiset häiriötekijät tulisi kitkeä minimiin niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät voi keskittyä isossa ryhmässä meluherkkyyden tai luokassa tapahtuvan vilkkaan liikehdinnän vuoksi. Oppimisympäristön yksilöllinen merkitys on tulosten mukaan niin suuri, että on syytä pohtia, voiko joissain tapauksissa taustalla olla esimerkiksi tunnistamattomia neuropsykiatrisia vaikuttajia. Neurologisista poikkeavuuksista esimerkiksi kasvosokeus, joka liittyy joskus myös aspergerin oireyhtymään, voi vaikeuttaa oppilaiden koulunkäyntiä, jos opettajien vaihtuvuus on jatkuvaa. (Pietz, Epinger & Rating, 2003). Tuloksissa jopoluokan hyöty tuli esiin erityisesti siinä, että oppilaat kokivat keskittymisen olevan helpompaa opettajan ollessa sama koko ajan verraten tavalliseen yläkoulun tilanteeseen, jossa opettaja vaihtuu pahimmillaan joka tunti. Jotkut yläkoululaiset kaipaavat edelleen pysyvämpiä opettajasuhteita, mihin voi olla monenlaisia syitä.

Viimeisimpänä merkittävänä tutkimustuloksena voidaan pitää oppilaiden käsitystä vanhempien tärkeydestä koulunkäynnin tukemisessa. Oppilaat itse mainitsivat vanhempien tarjoaman tuen todella merkitykselliseksi, vaikka pääasiassa lukioppilaat halusivat tuen tapahtuvan koulupäivän aikana, eikä koulupäivän ulkopuolella. Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja sen tärkeydestä puhutaan paljon ja myös oppilaat toivat asian hyvin vahvasti esiin. Tämä on merkityksellinen tulos myös siksi, että itseohjautuvuudesta puhutaan nykyisin paljon, ja sitä on hieman korostettu myös uusimmassa opetussuunnitelmassa. Koulupudokkaiden määrä on lisääntynyt vuodesta 2016 28% vuoteen 2018 (SVT, 2019) ja samaan kohtaan ajoittuu uuden opetussuunnitelman käyttöönotto vuonna 2016. Mielestämme on hieman hälyttävää, että samaan aikaan, kun puhutaan itseohjautuvuuden lisäämisestä, pian toiselle asteelle menevät oppilaat nostavat vanhempien tuen merkityksen voimakkaasti esiin. Mietimme, onko itseohjautuvuuden käsite ymmärretty tarpeeksi monipuolisesti, koska keskustelu itseohjautuvuudesta jää usein pinnal-

liseksi ja yksipuoliseksi. Mielestämme itseohjautuvuuden tarkoituksena ei ole selvittää yksin kaikesta, vaan tukea oppilaita ohjaamaan omaa oppimista oikeaan suuntaan tilanteen vaatimalla tavalla, ja kehottaa heitä kysymään apua tarvittaessa. Onko voinut käydä niin, että itseohjautuvuuden käsite, ja sen rooli opetussuunnitelmassa on ymmärretty väärin, jonka vuoksi oppilaita on jäänyt oman onnensa nojaan? Lisääntyvän koulupudokkuuden sekä oppilaiden käsitysten valossa kodin ja koulun välistä yhteistyötä täytyy parantaa. Lisäksi tutkimuksissa on saatu näyttöä varhaisten kielikokemusten vähenemisestä (Subramanian, 2017; Hart & Risley, 2003) ja samanaikaisesti tapahtuvasta lukitaitojen heikkenemisestä (Kairaluoma, 2018), joten kodin ja institutionaalisesti tapahtuvan kasvatuksen välistä yhteistyötä tulee kehittää myös ennaltaehkäisevästi varhaisesta vaiheesta lähtien yläkouluun saakka.

Tutkimuksen tekeminen on ollut prosessina antoisa ja olemme oppineet sen kuluessa paljon. Erityispedagogiikan koulutusohjelmassa suuri osa opinnoista keskittyy alakoulun erityisopetukseen, jonka vuoksi yläkouluun liittyvä aihe oli erityisopettajaksi kehittymisen kannalta todella hyödyllinen. Työn tekemisen prosessi tutustutti meidät kaikkiin niihin keinoihin, joita yläkoulun opetuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden tukemiseen. Työssä saimme käyttää ja soveltaa laajasti kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä olemme jo aiemmin oppineet.

Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tekeminen nosti mieleemme muutamia ideoita jatkotutkimusaiheiksi. Koska kaiken tuen järjestämisen tulisi perustua oppilaantuntemukseen, olisi oppilaantuntemukseen keskittyvä tutkimusaihe hyödyllinen tukea suunniteltaessa. Opettajia haastatteleamalla voitaisiin selvittää, kuinka paljon opettajat antavat arvoa suunnittelussaan oppilaantuntemukselle ja minäkalaisia vaikutuksia olisi, jos sitä käytettäisiin systemaattisemmin ja millaisia konkreettisia apuvälineitä sen hyödyntämiseen voitaisiin kehittää. Jotta oppilaiden vahvuuksien hyödyntäminen opetuksen suunnittelussa olisi mahdollista, voisi opettajia haastatteleamalla myös tutkia, miten vahvuudet selvitetään, sekä miten ja kuinka systemaattisesti oppilaiden vahvuuksia hyödynnetään opetuksessa ja oppimisessa.

Koska vanhempien merkitys koettiin niin tärkeäksi koulunkäynnin tukemisessa, olisi mielenkiintoista haastatella oppilaiden vanhempia samasta aiheesta, millaista tukea he lapsilleen tai itselleen vanhempana toivoisivat, onko tuki heidän mielestään riittävää ja miten he kehittäisivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Lisäksi, koska sosiaalisella oppimisympäristöllä ja tunteilla

on suuri merkitys oppimiseen, olisi mielenkiintoista tehdä interventiotutkimus, jossa perustettaisiin vertaisryhmä lukioppilaille ja sen vaikutuksia oppilaiden lukemiskokemuksiin, tunteisiin ja motivaatioon tutkittaisiin ennen ja jälkeen vertaisryhmän perustamisen.

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä samassa kappaleessa, koska ne kietoutuvat kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiiviisti toisiinsa (Perttula, 1996, 91). Tutkimuksen eettisyys voidaan nähdä ikään kuin luotettavuuden toisena puolena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Tutkimuksen teon vaiheissa nousee erilaisia eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä pohdittavaksi. Esimerkiksi johdonmukaisuus tutkimuksessa, sen analysoinnissa ja tulosten esittämisessä on merkittävä kriteeri hyvälle laadulliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149).

Laadullinen tutkimus ei ole laadukasta, elleivät valitut metodit ole sopivia ja raportointia perusteellisesti tehty (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149). Olemme analysoineet ja raportoineet laadullisessa mittakaavassa melko suurta tutkimusaineistoa perusteellisesti avaamalla esimerkiksi kategorioiden muodostamisen taustalla olleita ajatusketjuja aineistosta poimittujen sitaattien avulla. Fenomenografisen tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että olemme aloittaneet analyysia ja aineiston luokittelua hyvissä ajoin aineistoon tutustumisen kanssa limittäin ja tehneet sitä perusteellisesti kahden tutkijan voimin.

Haastattelun luotettavuutta analysoidessamme on otettava huomioon myös se, että tutkittavan ilmiön merkitys oppilaalle voi olla hyvin erilainen kuin tutkijalle (Niikko, 2003, 35- 36). Lukivaikeuden kanssa pitkään työskennelleen kasvatustieteen tohtorin ymmärrys lukivaikkeudesta sekä sen merkitys ja tietämys seurannaisvaikutuksista on luonnollisesti erilainen kuin oppilaalla, joka ei välttämättä edes itse näe tai ymmärrä omaa lukivaikeuttaan ja sen merkitystä oppimispolullaan.

Koska haastattelut on tehty nuorille, täytyy muistaa, että aikuinen on aina lasta kohtaan valta-asemassa, mikä voi vaikuttaa siihen mitä ja miten haastattelussa kerrotaan. Lisäksi haastattelu on aikuisille ominaisempi tilanne kuin nuorille. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 128.) Nuoret haluavat eristäytyä aikuisten maailmasta eivätkä he välttämättä halua, että heidän asioitaan udeliaan. Lisäksi koulu ympäristönä voi haastaa motivointia haastattelua kohtaan. Haastattelussa

onkin tärkeä luoda tunnelma, että nuorten mielipiteistä ollaan oikeasti kiinnostuneita. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 132.)

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa kuitenkin se, että haastattelija on haasteltaville ennestään tuntematon, ei esimerkiksi arvioinnista vastaava opettaja. Haastattelijalla ei näin ollen ole myöskään ennakko-oletuksia oppilaiden suhteen eikä päinvastoin. Toisaalta haastattelijan ja haastateltavan välinen luottamus ei ole vielä kerennyt rakentua, eikä kaikkien ole yhtä helppoa puhua vieraammille ihmisille. Haastattelun suurin etu on se, että aineiston keruuta voidaan muokata joustavasti haastattelun edetessä ja näin vastausten tulkinnassakin on mahdollisuuksia enemmän. Haastattelussa pyritään antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä voi toisaalta heikentää vastausten luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 195.)

Tutkijan omien lähtökohtien tiedostaminen ja tunnustaminen tutkimusprosessin eri vaiheissa on yksi tae tutkimuksen luotettavuudelle (Ahonen, 1994, 122). Olemme tiedostaneet ja tunnustaneet omat lähtökohtamme tutkimuksen alkaessa sekä tutkimuksen edetessä keskustellen. Tutkimuksen edetessä tutkijan etsiessä vastauksia tutkimuskysymyksiin, hän joutuu yhä uudestaan ja uudestaan tarkastelemaan omia ennakko-oletuksiaan (Niikko, 2003, 40). Moraalista vastuuta tarvitaan kautta tutkimuksen, koska laadullisen tutkimuksen tekeminen pitää sisällään paljon eettisiä ongelmia (Ryen, 2011, 42). Koska olemme itse esimerkiksi suorittaneet litteroinnin, pystyimme lisäämään luotettavuutta siten, että olemme molemmat litteroineet joitakin samoja nauhoitteiden pätkiä, ja vertailleet keskenämme vastaavatko litteroinnit toisiaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, 185).

Tutkimustulokset ovat luotettavuuden kannalta tärkeä kuvata aineiston kanssa vuorovaikutteisella tavalla (Perttula, 1996, 90). Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa pelkistämättömien sitaattien runsasta esittelyä tutkimustulokset osiossa. Vaikka anonymiteettiä on vaalittu tutkimustulosten esittelyssä, luotettavuutta lisää se, että tutkittava itse voi tunnistaa itsensä tutkimustuloksista. Toisaalta yleisesti muut eivät saa tunnistaa henkilöitä tutkimustuloksista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa neutraalius ja anonymiteetti ovat tärkeitä asioita, mutta voivat aiheuttaa myös hieman ristiriitaisuuksia. (Perttula, 1996, 91 & 95.)

Tulosten luotettavuutta arvioidessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen (Niikko, 2003, 39). Luotettavuutta tässä analysoinnissa parantaa kuitenkin usea seikka. Kahden tutkijan osallistuminen analysointiin vähentää riskiä sille, että teemoittelu ja merkityksellisten ilmauksien nostaminen tapahtuisi pelkästään yhden tutkijan intressien pohjalta. Lisäksi se, että haastattelut on toteuttanut eri tutkijat, antaa meille mahdollisuuden tutkia aineistoa hieman objektiivisemmin, kuin

että olisimme itse toteuttaneet haastattelut. Toki se mahdollistaa myös sen, että ymmärrämme haastattelijan kysymyksiä tai ilmauksia toisin, kuin haastattelija on ajatellut. Koemme analyysinteossa erityisenä vahvuutena sen, että teimme työn yhdessä, jolloin kaikkiin asioihin oli enemmän näkemyksiä ja ymmärrystä kuin yksin tehtäessä.

Ahonen (1994) kertoo, että fenomenografisen tutkimuksen suurimmat eettiset pulmat tulevat esiin aineiston hankinnassa sekä kategorioita muodostettaessa. Luodut kuvauskategoriat ovat tutkijan itsensä rakentamia, jolloin toisen tutkijan on mahdollista päätyä erilaisiin päätelmiin (Niikko, 2003, 40). Kategoriointia ja yläluokkien muodostumista olemme pohtineet läpi työn erittäin paljon, ja etenkin tutkimuksen tässä vaiheessa tutkijaparityöskentely on ollut hyödyllistä ja luotettavuutta lisäävää. Eri kategoriat eivät muodostuneet helposti, vaan haastoimme työn edetessä toinen toisiamme niiden suhteen, ja muokkasimme niitä usein.

Tutkimuseettinen neuvottelutoimikunta (2002, 3) listaa hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvia tapoja, joiden mukaisesti tieteellistä tutkimusta tehdään. Hyvässä tieteellisessä käytännössä tutkimuksessa käytetyt tiedonhankintamenetelmät ovat eettisesti kestäviä ja niissä noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Aineiston jatkokäyttö edellyttää sitä, että keruuta koskevat faktat ovat tiedossa (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 451.) Koska emme ole itse keränneet haastattelumateriaalia ja hankkineet tutkimuslupaa, täytyi meidän ennen tutkimuksen aloittamista varmistaa, että tarvittavat luvat oli hoidettu.

Lähteet

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data
- Al-Lamki, L. (2012). Dyslexia: Its impact on the Individual, Parents and Society. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 12, 269-272. PMC: 2528651
- Aro, M., Huemer, S., Kairaluoma, L., Wennström, K. & Parkkila, R. (2008). Lukeminen hidasta tai virheellistä? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.44-55). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*. 52, 1, 71-83. DOI: 10.1177/0022219418775118
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: PS Kustannus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L.; Ahonen, A.; Syrjäläinen, E. & Saari, S (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Bachmann, C. & Mengheri, L. (2018). Dyslexia and Fonts: Is a Specific Font Useful? *Brain Sciences*. 8(5), 89. DOI: 10.3390/brainsci8050089
- Barbosa, T., Rodrigues, C.C., De Mello, C.B., E Silva, M.C.S. & Bueno O.F.A. (2019). Executive functions in children with dyslexia. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*. 7(4), 254-259. DOI: 10.1590/0004-282x20190033
- Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. A Snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 85–95. DOI: 10.1177/0022219408326214
- Björn, P., Aro, M. & Koponen, T. (2015). Interventioavustamallien tarjoamat mahdollisuudet kolmiportaisen tuen kehittämiseen: esimerkkinä matematiikan oppimisen tuki. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3). Niilo Mäki -säätiö
- Bodea Hategan, C.A., Talas, D.A. & Mosneag, F. (2015). Screening program in dyslexia for high school students. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 15(1), 65-78

- Bolt, S. E. & Thurlow, M.L. (2007). Item-level Effects of the Read-aloud Accommodation for Students with Reading Disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 33(1), 15-28. DOI: 10.1177/15345084070330010301
- Brosnan, M., Demetre, J., Hamill, S., Robson, K., Shepherd, H. & Cody, G. (2002). Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia*. 40(12), 2144-2155. DOI: 10.1016/S0028-3932(02)00046-5
- Catts, H., Kamhi, A. & Adlof S. (2014). Causes of reading disabilities. Teoksessa A., Kamhi, Catts, H. (toim.). *Language and reading disabilities*. (s. 79-113). Great Britain: Pearson Education Limited
- Ciardiello, A.V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and meta-cognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42, 210-219
- Cook, K.D.M., Dearing, E. & Zachrisson, H.D. (2018). Is Parent–Teacher Cooperation in the First Year of School Associated with Children’s Academic Skills and Behavioral Functioning? *International journal of early childhood*, 50(2), 211-226. DOI: 10.1007/s13158-018-0222-z
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction? *Journal of School Psychology*, 51(5), 557-569. DOI: 10.1016/j.jsp.2013.06.001
- Davies, R.A.I & Weekes, B.S. (2005). Effects of feedforward and feedback consistency on reading and spelling in dyslexia. *Dyslexia*, 11, 233-252. DOI: 10.1002/dys.307
- Devecchi, C., & Rouse, M. 2010. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support For Learning* 25 (2), 91–99. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, D., Kimberly, Z-M., McNutt, M & Horn, D. (2010). Peer Tutoring for Reading Fluency as a Feasible and Effective Alternative in Response to Intervention Systems. *Journal of Behavioral Education*. 19(3), 239-256. DOI 10.1007/s10864-010-9111-8
- Elleman, A.M., Oslund, E.L., Griffin, N.M. & Myers, K.E. (2019). A Review of Middle School Vocabulary Interventions: Five Research-Based Recommendations for Practice. *Language, speech and hearing services in schools*, 50(4), 477-492. DOI: 10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0145
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 26-44). Juva: PS-kustannus

- Espinoza, G., Gillen-O’Neeel, C., Conzaes, N.A. & Fuligni, A.J. (2014). Friend Affiliations and School Adjustment Among Mexican-American Adolescents: The Moderating Role of Peer and Parent Support. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 1969-1981. DOI: 10.1007/s10964-013-0023-5
- Flaunacco, E., Lopez, L., Terribili, C. Montico, M., Zoia, S. & Daniele, S. (2015). Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. *PLOS ONE*. 10(9). DOI: 10.1371/journal.pone.0138715
- Fletcher, J., Greenwood, J. & Parkhill, F. (2010). Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and teacher Education*, 26(3) 438-446. DOI: 10.1016/j.tate.2009.05.011
- Fuchs, D., Fuchs, L. S. & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional children*. 78(3), 263-279. DOI: 10.1177/001440291207800301
- Gala, N., Javourey-Drevet, L., Francois, T. & Ziegler, J.C. (2018). Text simplification, a tool for learning to read. *Language Francaise*, 199, 123-131
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support for Learning* 26(2), 56–63. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x
- Gooch, D., Thompson, P., Nash, H.M., Snowling, M.J. & Hulme, C. (2016). The development of executive function and language skills in the early schoolyears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 57, 180-187. DOI: 10.1111/jcpp.12458
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers’ empathy: can it be predicted by self-efficacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805-818. DOI: 10.1080/13540602.2016.1185818
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104
- Hannula, M. (2012). Dialogia etsimässä- pienryhmäkeskusteluja luokassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. *American educator*. Osoitteessa: <https://www.bilingualpreschool.org/wp-content/uploads/2016/08/The-Early-Catastrophe-The-30-Million-Word-Gap-by-Age-3.pdf>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingon, Oxon: Routledge. Luettu 27.08.2019 osoitteessa: <https://www.dawsonera-com.pc124152.oulu.fi:9443/readonline/9780203887332>

- Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. & Matero, M. (2017). *Koulunkäynninohjaajan käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro oy
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Oy Yliopistokustannus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*. 26(1), 55-88. DOI: 10.1016/j.dr.2005.11.002
- Holopainen, L., Aro, M. & Savolainen, H. (2008). Mitä lukivaikeudet ovat? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.13-20). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. (2007). *Sosiaalinen komepetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127– 160. DOI: 10.1007/BF00401799
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen S., Lindfors, P., Kinnunen, J., Wallenius, T. (2016). Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: Osaaminen ja hyvinvointi. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta. Julkaisusarja 27/2016. Valtioneuvoston kanslia. Osoitteessa: http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131260/27_Metropolialueen%20nuorten%20siirtyminen%20yl%C3%A4kou-lusta%20toiselle%20asteelle.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Huemer, S., Salmi, P. & Aro, M. (2012). Tavoitteena sujuva lukutaito. *NMI-bulletin*. 22(2). Osoitteessa: https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2012/04/Bulletin-2_2012_Huemer.pdf
- ICD-10. F.81.0 Specific reading disorder. Luettu 18.10.2019 osoitteessa: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#F81.3>
- Jagust, T., Boticki, I. & So. H.-J. A review of research on bridging the gap between formal and informal learning with technology in primary school contexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(4), 417-428. DOI: 10.1111/jcal.12252

- Jeffes, B. (2016). Raising the reading skills of secondary-age students with severe and persistent reading difficulties: evaluation of the efficacy and implementation of a phonics-based intervention programme. *Educational Psychology in Practice*, 32, 73-84. DOI: 10.1080/02667363.2015.1111198
- Jokinen, K. (2012). Opintie pienluokan kautta. Peruskoulun alkuopetuksen pienluokkatoiminnan arviointia. Kokkola: Jyväskylän yliopisto
- Jones, R. W. (2007). Learning and Teaching in Small Groups: Characteristics, Benefits, Problems and Approaches. *Anaesthesia and intensive care*, 35(4), 587-592
- Kairaluoma, L. (2018). Lukihanke pohjoinen – Literacy project for northern Finland. Haettu 28.01.2019 sekä 16.05.2019 osoitteesta: <https://www.oulu.fi/ktk/lhp>
- Kairaluoma, L. (2014). Sujuvaksi lukijaksi. Lukivaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita. Jyväskylä. Osoitteessa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/43029/978-951-39-5624-0_vaitos08032014.pdf?sequence=1
- Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (2008). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille.* (s.10-11). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Kairaluoma, L., Haapasalo, S., Peltonen, M., Aro, M. & Wennström, K. (2008). Lukivaikeuksien arvioinnista oppimisen tukemiseen. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille.* (s.21-41). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Kamhi, A. (2014). Perspectives on assessing and improving reading comprehension. Teoksessa A., Kamhi, Catts, H. (toim.). *Language and reading disabilities.* (s. 189-251). Third Edition. Great Britain. Pearson Education Limited
- Kamhi, A & Catts, H. (2014a). Language and Reading: Convergences and Divergences. Teoksessa A., Kamhi, Catts, H. (toim.). *Language and reading disabilities.* (s.1-24). Great Britain: Pearson Education Limited
- Kamhi, A & Catts, H. (2014b). Defining and classifying reading disabilities. Teoksessa A., Kamhi, Catts, H. (toim.). *Language and reading disabilities.* (s. 47-78). Great Britain: Pearson Education Limited
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä.* Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Juvenes Print

- Kiuru, N., Haverinen, K., Salmela-Aro, K., Nurmi, J.-E., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2011). Students With Reading and Spelling Disabilities: Peer Groups and Educational Attainment in Secondary Education. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (6), 556–569. DOI: 10.1177/0022219410392043
- Knoop-Van Campen, C.A.N., Segers, E. & Verhoeven, L. (2019). Modality and redundancy effects, and their relation to executive functioning in children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 90, 41-50. DOI: 10.1016/j.ridd.2019.04.007
- Konrad, M., Helf, S. & Joseph, L.M. (2011). Evidence-based instruction is not enough: Strategies for increasing instructional efficiency. *Intervention in School and Volume*, 47(2), 67-74. DOI: 10.1177/1053451211414192
- Korthonen, T. (2005). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa (toim.). H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita. *Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma*. (s. 127- 190). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Koskinen, P. (2013). Vertaisopetus antaa oppimisen ja opettamisen elämyksiä. Teoksessa (toim). P. Jääskelä, U. Klemola, M.K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto. *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 73-80). Jyväskylä
- Kudo, M.F., Lussier, C.M. & Swanson, H.L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 51-62 DOI: 10.1016/j.ridd.2015.01.002
- Laki perusopetuslain muuttumisesta (642/2010). Haettu 21.05.2019 osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lerkkanen, M.- K., Eklund, K., Löytynoja, H., Aro, M. & Poikkeus, A.- M. (2018). YKÄ: Uusi menetelmä yläkouluikäisten luku- ja kirjoitustaidon arviointiin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28 (4), 13-16
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. SAGE Publications
- Little, C., McCoach, D.B. & Reis, S. (2014). Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School. *Journal of Advanced Academics*, 25(4) 384–402. DOI: 10.1177/1932202X14549250
- Ljusberg, A.-L. (2011). Children's views on attending a remedial class – because of concentration difficulties. *Child: Care, Health and Development*, 37(3), 440-445. DOI:10.1111/j.1365-2214.2010.01178.x

- Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supportin students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of adolescent & Adult Literacy*. 51(2). DOI: 10.1598/JAAL.51.2.4
- Lovett, M.W., Frijters, J.C., Wolf, M., Steinbach, K.A., Sevcik, R.A. & Morris, R.D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Education Psychology*, 109(7), 889-914. DOI: 10.1037/edu0000181
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. DOI: 10.1007/s11881-003-0001-9
- Mackenzie, S. (2011). "Yes, but...": Rhetoric, Reality and Resistance in Teaching Assistants' Experiences of Inclusive Education. *Support for Learning* 26(2), 64–71. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01479.x
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. R. Webb (Toim.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Methelp cop
- Miettinen, K. & Kairaluoma, L. (2008). Lukivaikeus ja oppimaateriaalit. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.162-167) Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Mikola, M. (2011). Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Moilanen, K. (2008). Miten opin vieraita kieliä? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.) *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.125-137). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti
- Montague, M., Enders, C. & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 34(4), 262-272. DOI: 10.1177/0731948712463368
- Morphet, R. & Creed, C. (2012). Reframing basic education to deliver education for all: Flexible provision and enabling frameworks. *Open Learning*, 27(3), 201-214. DOI: 10.1080/02680513.2012.716654

- Mäki, H.S., Vauras, M.M.S. & Vainio, S. (2002). Reflective spelling strategies for elementary school students with severe writing difficulties: A case study. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 189-207. DOI: 10.2307/1511302
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampere: Juvenes Print. Haettu 4.4.2019. sivulla <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0737-0>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*. DOI: 10.1080/19404158.2019.1609272
- Neil, A-P. (2015). The Dyslexia Experience: Difference, Disclosure, Labelling, Discrimination and Stigma. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*. 2(2), 202-233. DOI: 10.3850/S2345734115000290
- Niemi, A-M. Mietola, R. & Helakorpi, J. (2010). Erityisluokka elämäntulussa: Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista. Sisäministeriön julkaisut 1/2010
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Nopola-Hemmi, J., Taipale, M., Haltia, T., Lehesjoki, A. E., Voutilainen, A. & Kere, J. (2000). Two translocations of chromosome 15q associated with dyslexia. *Journal of Medical Genet*, 37, 771–775. DOI: 10.1136/JMG/37.10.771
- Novita, S., Uyun, Q., Witruk, E. & Siregar, J.R. (2019). Children with dyslexia in different cultures: Investigation of anxiety and coping strategies of children with dyslexia in Indonesia and Germany. *Annals of dyslexia*, 69, 204-2018. DOI: 10.1007/s11881-019-00179-5
- Numminen & Ouakrim-Soivio. (2009). Joustava perusopetus: JOPO-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:26. Luettu osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76695/opm26.pdf?sequence=>
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Onatsu-Arviolommi, T. (2001). Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia*, 36, 68-73
- O'Byrne, C., Jagoe, C. & Lowler, M. Experiences of dyslexia and the transition to university: a case study of five students at different stages of study. *Higher education research and development*. 38(5), 1031-1045. DOI: 10.1080/07294360.2019.1602595

- OECD. (2015). Pisa 2015: Results in Focus. Luettu osoitteessa: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Haettu 21.05.2019 osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75235/okm02.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paju, B., Rätty L., Pirttimaa R. & Kontu E. 2015. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815. DOI: 10.1080/13603116.2015.1074731
- Palmrooth, A. & Nurmi, I. (1996). Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Kopi-Jyvä Oy. Jyväskylä.
- Panula, A.-M. (2013). Lukemisvaikeudet ja osa-aikainen erityisopetus. Seurantatutkimus esi-koulusta yhdeksännen luokan loppuun. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 344
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37(0), 183-193. DOI: 10.1016/j.tate.2013.07.016
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Haettu sivulta: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki 16 § (642/2010)
- Perusopetusasetus 9a§ (29.12.2009/1768)
- Perusopetusasetus 9b§ (29.12.2009/1768)
- Pietz, J., Epinger, F. & Rating, D. (2003). Prosopagnosia in a preschool child with Asperger syndrome. *Cambridge University Press*, 4(1), 55-57. DOI: 10.1017/S0012162203000100
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510–519. DOI: 10.1598/RT.58.6.2
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry*, 6, (1), 24277. DOI: 10.3402/edui.v6.24277
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. (2001). Vieraat kielet. Teoksessa (toim.). T., Siiskonen, M., Aro & L., Holopainen. *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. (s. 81-96). Juva: PS-kustannus
- Pöysä, S. & Kupiainen, S. (2018). Tytöt ja pojat koulussa Miten selittää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja

36. Luettu 25.09.2019 osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160787/36-2018-Tytot%20ja%20pojat%20koulussa.pdf>
- Qvarnström, M. (2013). Lukivaikeus. Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim. 129(2), 176-181. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Osoitteessa <https://www-duodecimlehti-fi.pc124152.oulu.fi:9443/lehti/2013/2/duo10741>
- Reis, S., McCoach, D.B., Little, A., Muller, L. & Kaniskan, R.B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48, 2, 462-501. DOI: 10.3102/0002831210382891
- Reiter, A., Tucha, O. & Lange, K.W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11, 116-131. DOI: 10.1002/dys.289
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysi. Osoitteessa <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-309-8>
- Ryen, A. (2011). Ethics and qualitative research. Teoksessa: D. Silverman. *Qualitative research. Issues of theory, method and practice*. Ss.416-438. Sage publications. Grait Britain
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A., & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201–210. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.017
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. & Torgesen, J. K. (2007). Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice. Center on Instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521837.pdf>
- Service, E. (2008). Mitä tutkimus kertoo vieraan kielen oppimisvaikeuksista? Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.121-124). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Sexton, C.C., Gelhorn, H.L., Bell, J.A. & Classi, P.M. (2012). The Co-occurrence of Reading Disorder and ADHD: Epidemiology, Treatment, Psychosocial Impact, and Economic Burden. *Journal of Learning Disabilities*. 45(6), 538-564. DOI: 10.1177/0022219411407772
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174. DOI: 10.1348/000712603321661859

- Shaw, S. & Anderson, J. (2018). The experience of medical students with dyslexia: An interpretive phenomenological study. *Dyslexia*, 24(3), 220-230. DOI: 10.1002/dys.1587
- Siegel, L.S (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatr Child Health*. 11,9,581-587. DOI: 10.1093/pch/11.9.581
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa (toim.). T., Siiskonen, M., Aro & L., Holopainen. *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. (s. 58-80). Juva: PS-kustannus
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2016). The effectiveness of increased support in reading and its relationship to teachers' affect and children's motivation. *Learning and Individual Differences*, 45, 53–64. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.11.025
- Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B., Madaus, J. W. & Alfano, M. (2010). A Schoolwide Model for Service Delivery. *Remedial and Special Education*, 31, 17–23. DOI: 10.1177/0741932508324396
- Snowling, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13(1). DOI: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Snowling, M.J., Gallagher, A. & Frith, U. (2003). Family Risk of Dyslexia Snowling, M.J., Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skill. *Child Development*, 74(2), 358-373. DOI: 10.1111/1467-8624.7402003
- Snowling, M.J., Muter, V. & Carrol, J. (2007). Children at family of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 48(6), 609-618. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x
- Stack-Cutler, H., Parrila, R. & Torppa, M. (2015). Using a Multidimensional Measure of Resilience to Explain Life Satisfaction and Academic Achievement of Adults With Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 646–657. DOI: 10.1177/0022219414522705
- Subramanian, K. R. (2017). Influence of Social Media in Interpersonal Communication. *International journal of scientific progress and research*. 109(38), 70-75
- SVT. Suomen virallinen tilastokeskus. (2019). Koulutuksen keskeyttäminen. Liitetaulukko 3. Peruskoulun koulupudokkaat lukuvuosina 1999/2000–2017/2018. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 18.09.2019 osoitteessa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tau_003_fi.html

- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.). *Eryityispedagogiikka ja kouluikä*. (s. 60-73). Helsinki: Gaudeamus
- Takala, M. & Kontu, E. (2016). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa M. Takala (toim.). *Eryityispedagogiikka ja kouluikä*. (s.74-91). Helsinki: Gaudeamus
- Tilastokeskus (2018). Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. Haettu 21.05.2019 osoitteessa: https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html
- Tomlinson, A.C. (2008). The Goals of Differentiation. *Educational Leadership*, 11.
- Torppa, M., Georgiou G. K., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. & Poikkeus, A.-M. (2017). The precursors of double dissociation between reading and spelling in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 67, 42–62. DOI: 10.1007/s11881-016-0131-5
- Tucker, S. (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291-300. DOI: 10.1080/02643940903349294
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Turse, K. A. & Albrecht, S.F. (2015). The ABCs of RTI: An introduction to the building blocks of response to intervention. *Preventing School Failure*. 59(2), 83-89. DOI: 10.1080/1045988X.2013.837813
- Tutkimuseettinen neuvottelutoimikunta. (2002). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Haettu 15.5.2019 osoitteessa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf
- Uljens, M. (1991). Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa: Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.). *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita*
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2009). Lukemisen vaikeuksien kuntoutus. Teoksessa (toim.). O., Ikonen & A., Krogerus. *Ainutkertainen oppija. Erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. (s. 166-125). Juva: PS-kustannus
- Valkama, A. (2008). Oppimisen apuvälineitä. Teoksessa L. Kairaluoma, T. Ahonen, M. Aro, I. Kakkuri, M. Peltonen, K. Laakso, K. Wennström (toim.). *Lukemalla ja tekemällä. Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille*. (s.168-172). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Vaug, S. & Wanzek, J. (2014). Intensive interventions in reading for students with reading disabilities: Meaningful impact. *Learning disabilities Research and Practice*, 29(2), 46-53. DOI: 10.1111/ldrp.12031
- Vaughn, S., Wexler, J., Leroux, A., Roberts, G., Denton, C., Barth, A. & Fletcher, J. (2012). Effects of Intensive Reading Intervention for Eighth-Grade Students With Persistently Inadequate Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities* 45(6) 515–525. DOI: 10.1177/0022219411402692
- Véronneau, M.-H. & Dishion, T.J. (2011). Middle School Friendships and Academic Achievement in Early Adolescence: A Longitudinal Analysis. *J Early Adolesc*, 1, 31(1), 99-124. DOI: 10.1177/0272431610384485
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K. & Opetus- ja kulttuuriministeriö. Pisa 15, Huipulla pudotuksesta huolimatta. Luettu 25.09.2019 osoitteessa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Virtanen, H. (2014). Selkokielen tarvearvio 2014. Kehitysvammaliitto. Haettu 12.08.2019 osoitteessa: https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2016/05/Tarvearvio_2014_kevyt.pdf
- Vitka, T. (2018). Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Vuorinen, P. (2015). Professori Lynn Fuchsin näkökulmia RTI-malliin ja matematiikan oppimisen tukemiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3). Helsinki: Niilo Mäki -säätiö
- Webster, R. & Blatchford, P. (2012). Supporting learning?: How effective are teaching assistants? Teoksessa P. Blatchford., A. Russel. & R. Webster. Reassessing the impact of teaching assistants: How research challenges practice and policy. Institute of Education. University of London. United Kingdom. 77-92. DOI: 10.4324/9780203151969
- Webster R., Blatchford P., Basset P., Brown P., Martin C. & Russel A. (2011). The wider pedagogical role of teaching assistants. *School Leadership & Management* 31(1), 3–20. DOI: 10.1080/13632434.2010.540562
- Wennas Brante, E. (2013). I don't know what it is to be able to read': How students with dyslexia experience their reading impairment. *Support for learning*, 28(2), 79-86. DOI: 10.1111/1467-9604.12022
- WHO. World Health Organization. Luettu osoitteessa: <https://icd.who.int/en>

- Wigfield, A., Mason-Singh, A., Ho, A.N., & Guthrie, J.T. (2014). Intervening to improve children's reading motivation and comprehension: Concept-oriented reading instruction. *Advances in Motivation and Achievement*, 18, 37-70. DOI: 10.1108/S0749-742320140000018001
- Willcutt, E.G., Petrill, S.A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J.C., Olson, R.K., Pennington, B.F. (2013). Comorbidity Between Reading Disability and Math Disability: Concurrent Psychopathology, Functional Impairment, and Neuropsychological Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 500-516. DOI: 10.1177/0022219413477476
- Willman, A. (2001). Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulun yliopisto
- Wilson, A.J., Andrewes, S.G., Struthers, H., Rowe, V.M., Bogdanovic, R. & Waldie, K.E. (2015). Dyscalculia and Dyslexia in adults: Cognitive bases of comorbidity. *Learning and Individual Differences*, 37, 118-132. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.11.017
- Woodcock, S. & Hitches, S. (2017). Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Annals of Dyslexia*, 67(3), 299-317. DOI: 10.1007/s11881-017-0145-7
- Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C. & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for building school for the future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70. DOI:10.1080/03054980601094693
- Uccula, A., Enna, M. & Mulatti, C. (2014). Colors, colored overlays, and reading skills. *Frontiers in Psychology*, 5, 833. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00833

Liite 1

Haastattelukysymykset

LUKITUKI

1. Tuntuuko että tarvitset tukea opiskelussa? Mihin tarvitset apua?
2. Auttaako jos luokassa on toinen opettaja?
3. Onko pienryhmästä hyötyä, miksi?
4. Onko yksilöllisestä avusta hyötyä?
5. Tukiopetus/lisätuki?
6. Paritutorointi kaverin kanssa yhdessä, onko hyötyä?

TUNNILLA APUA?

7. Helpottaako jos luettavan tekstin saisi etukäteen?
8. Tunnin lopussa tehtävä yhteenveto?
9. Lukemisapua? Ohjeet/kokeisiin luku?
10. Lukemisapua tehtävissä?
11. Muu/mikä?
12. Kirjoittamisen apua tehtävissä?
13. Mikä auttaa kirjoittamisessa?

MUUTA APUA TUNNILLE?

KOKEET

14. Apua kokeisiin valmistautumisessa?
15. Lisääaika kokeissa?
16. Kokeiden suorittaminen suullisesti?
17. Tehdyn kokeen täydentäminen suullisesti?
18. Sanakokeen tai muun pilkkominen osiin ja suorittaminen useammalla kerralla?
19. Äänikirjat, puhuttu teksti? Hyödyttäisivätkö?
20. Muut apuvälineet (tietokone tms.)?

KOTITEHTÄVÄT?

MITÄ TOIVOT OPETTAJILTA, että opintosi sujuvat?